

Bruk av skriftlig tilbakemelding i forskningsveiledning

Elin Schönberg Røe



Masteroppgave i pedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Pedagogisk forskningsinstitutt

UNIVERSITETET I OSLO

23.mai 2007

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

**BRUK AV SKRIFTLIG TILBAKEMELDING I
FORSKNINGSVEILEDNING**

AV:

Elin Schønberg RØE

EKSAMEN:

**Masteroppgave i pedagogikk
Didaktikk og organisasjonslæring**

SEMESTER:

Våren 2007

STIKKORD:

**Forskningsveiledning
Skriftlige tilbakemeldinger
Veiledningspedagogikk**

Sammendrag

Problemområde og problemstillinger

Forskningsveiledning er et tema det har vært skrevet en del om de siste årene.

Litteraturen omhandler ulike veiledningsmodeller og fokuserer på relasjonene mellom student og veileder. Litteraturen handler også om skriveprosessen og om veiledningens ulike faser og om tilbakemeldinger på ulike nivåer. Intensjonen med denne oppgaven har vært å undersøke de skriftlige tilbakemeldingene veiledere gir til sine studenter i arbeidet med masteroppgaven. Jeg har formulert følgende problemstillinger: *Hvilke typer skriftlige tilbakemeldinger gir veiledere på masteroppgavearbeid, og hva er veiledernes intensjoner med denne delen av veiledningen?* Gjennom en abduktiv forskningsprosess har jeg utarbeidet kriterier for 7 ulike kategorier for skriftlige tilbakemeldinger, basert på funn fra min studie.

Metode og data

Dette er en kvalitativ casestudie hvor tre veilederes veiledningspraksiser utgjør casene. Studien bygger på tre ulike sett av data: En spørreundersøkelse blant 10 veiledere dannet grunnlaget for å plukke ut informanter. En kategoribasert analyse av veiledningstekster dannet, sammen med intervjuer av veilederne om deres skriftlige veiledningspraksis, grunnlaget for en undersøkelse av forskningsspørsmålene. I tekstanalysen kategoriserte jeg veiledernes skriftlige tilbakemeldinger på studentenes tekster, som grunnlag for å beskrive hva slags skriftlige tilbakemeldinger som gis. Hensikten med intervjuene har vært å finne fram til intensjonene bak veiledernes praksis når det gjelder skriftlige tilbakemeldinger, og deres egen forståelse av og refleksjoner omkring sin egen praksis.

Resultater og hovedkonklusjoner

I løpet av arbeidet med denne oppgaven har jeg identifisert 7 kategorier for skriftlige tilbakemeldinger. Disse har jeg kalt 1 *sammenfatting*, 2 *vurdering*, 3 *rådgiving* (*undervisning og informasjon*), 4 *invitasjon til refleksjon*, 5 *metakommunikasjon*, 6 *oppklarende spørsmål* og 7 *bearbeiding av teksten* (*instruks, sletting, overskriving, redigering, retting og forslag til ny tekst*). Kategori 3 og 7 er delt opp i underkategorier. Dette er gjort fordi disse typene tilbakemeldinger representerer presiseringer av hovedkategorien.

Jeg har også funnet både likheter og forskjeller mellom veiledningspraksisene. Noe av det som samler veilederne er den grunnleggende intensjonene med veiledningene. Denne er todelt og oppsummeres i begrepene *forståelse og ferdigstillelse*. Det er også forskjeller mellom veilederne, blant annet når det gjelder hvilke kategorier av skriftlige tilbakemeldinger de bruker. Denne forskjellen kan både være uttrykk for veiledernes ulike intensjoner med sine skriftlige kommentarer og for synet på sin rolle som veileder. Det kan også se ut som om veilederne velger å bruke ulike typer tilbakemeldinger avhengig av hvor langt i prosessen teksten er kommet. Disse funnene må imidlertid tolkes med forsiktighet fordi muligheten for å generalisere er liten. Til det er utvalget i min studie for lite. Men generalisering har heller ikke vært hensikten med oppgaven. Oppgaven gir et innblikk i, og forståelse av, noen veiledningsprosesser og hvordan det utvikles ulike typer praksiser. På grunnlag av dette har jeg så forsøkt å beskrive noen typer eller kategorier av praksiser, som eventuelt kunne ha dannet utgangspunkt for en mer ekstensiv studie, med den hensikt å undersøke utbredelsen av ulike praksistyper.

Forord

Helt fra ungdomstiden av har jeg gjennom frivillig engasjement, studier og yrkesmessig karriere vært opptatt av å være med på å legge til rette for utvikling og læring. Med det mener jeg å bidra til et positivt læringsklima, fokusere på læringsprosessens betydning for resultatet, og stimulere den som skal lære til å være aktiv. Da jeg skulle velge tema for denne oppgaven, ønsket jeg derfor å benytte meg av anledningen til å lære mer om veiledning.

I løpet av mine ti år som lærer på en ungdomsskole opplevde jeg at kravene til dokumentasjon og skriftlig tilbakemelding til elever og foresatte stadig ble skjerpet. Men hva er en god tilbakemelding? Hva ønsker lærere og veiledere å oppnå med sine tilbakemeldinger? Dette er bakgrunnen for mitt valg av problemstilling. Dermed har jeg også valgt å skrive en metaoppgave. Jeg har i løpet av denne prosessen studert veilederes skriftlige tilbakemeldinger på studenters arbeid med masteroppgaven, samtidig som jeg har vært mastergradsstudent selv og fått skriftlige tilbakemeldinger på mine tekster. Det har vært en interessant, spesiell og bevisstgjørende prosess.

Å være veileder på en slik oppgave er neppe noen A4-jobb. Jeg er derfor takknemlig for at Gunnar Handal sa seg villig til å være veileder for meg, og har lyst til å takke for eksemplarisk veiledning, både skriftlig og muntlig. Takk for mange interessante og veldig motiverende samtaler, og for svært god støtte gjennom hele arbeidet med denne oppgaven. Jeg vil også takke informantene mine for å ta seg tid til å delta i denne studien og gjennom å låne sine stemmer til ”Pål”, ”Kari” og ”Åse”, å ha gjort det mulig å tegne bilder av tre ulike veiledningspraksiser. Takk til Sissel for motiverende og konstruktive innspill, mange nyttige og hyggelige frokostmøter, og for spesielt godt studiefellesskap i løpet av de to årene som mastergradsstudenter ved Pedagogisk forskningsinstitutt. Sist vil jeg takke min kjære Per Gunnar for at du hele tiden har trodd på meg, for at du har vært fleksibel når jeg har trengt skrivero, og for engasjert korrekturlesing, og prinsessene våre, Marie, Ingrid og Ane, for tålmodighet og oppmuntrende tilrop.

Asker, 23.05.07, Elin Schønberg Røe

| | |
|--|-----|
| Sammendrag | III |
| Problemområde og problemstillinger | III |
| Metode og data..... | III |
| Resultater og hovedkonklusjoner..... | IV |
| Forord..... | V |
| 1. Introduksjon | 1 |
| 1.1 Bakgrunn..... | 1 |
| 1.2 Problemstillinger..... | 2 |
| 1.3 Begrepsavklaringer | 2 |
| 1.3.1 Veiledning..... | 3 |
| 1.3.2 Masteroppgave | 3 |
| 1.3.3 Tilbakemelding | 3 |
| 1.3.4 Intensjoner..... | 4 |
| 1.4 Bruk av teori | 4 |
| 1.5 Oppgavens oppbygging | 5 |
| 2. Teoretiske perspektiver og forskning..... | 6 |
| 2.1 Sosiokulturell læringsteori | 7 |
| 2.1.1 Dialogisme | 8 |
| 2.1.2 Symmetri - asymmetri..... | 9 |
| 2.2 Ulike veiledningsmodeller | 11 |
| 2.2.1 Undervisningsmodellen, partnerskapsmodellen og lærlingmodellen | 11 |
| 2.2.2. Ekspert, mester og coach | 13 |
| 2.3 Prosess- og produktveiledning – veiledningens ulike funksjoner..... | 14 |
| 2.4 Tilbakemeldingenes ulike faser | 15 |
| 2.5 Tilbakemeldingenes mange formål..... | 17 |
| 2.6 Veiledningsferdigheter som grunnlag for kategorier..... | 18 |
| 2.7 Oppsummering..... | 19 |
| 3. Metodisk tilnærming..... | 21 |
| 3.1 Veiledningspraksiser som case | 22 |
| 3.2 Framgangsmåte | 24 |
| 3.2.1 Valg av informanter | 24 |
| 3.2.2 De skriftlige tilbakemeldingene, analysemetode | 25 |
| 3.2.3 Intervjuene | 27 |
| 3.2.4 Fortellingene | 29 |
| 3.3 Usikkerheter ved undersøkelsesopplegget..... | 30 |
| 4. Den institusjonelle konteksten | 32 |
| 4.1 Veiledningens fire ben | 32 |
| 4.1.1 Veiledningssamtalen | 32 |
| 4.1.2 Skriftlige tilbakemeldinger | 33 |
| 4.1.3 Prosjektseminar og skriveseminar | 33 |
| 4.1.4 Veilederforum..... | 34 |
| 4.2 Andre kontekstuelle forhold | 34 |
| 4.2.1 Studentene..... | 34 |
| 4.2.2 Tildeling av veileder | 35 |
| 5. Presentasjon av resultatene | 36 |

| | |
|--|----|
| 5.1 Fortellingen om Pål..... | 36 |
| 5.2 Fortellingen om Kari..... | 38 |
| 5.3 Fortellingen om Åse..... | 41 |
| 5.4 Kategorier av skriftlige tilbakemeldinger | 44 |
| 5.4.1. Sammenfatting | 44 |
| 5.4.2 Vurdering | 45 |
| 5.4.3 Rådgiving..... | 47 |
| 5.4.4 Motivering..... | 48 |
| 5.4.5 Informasjon og instrukser | 50 |
| 5.4.6 Invitasjon til refleksjon | 51 |
| 5.4.7 Metakommunikasjon..... | 53 |
| 5.4.8 Undervisning..... | 55 |
| 5.4.9 Oppklarende spørsmål | 56 |
| 5.4.10 Bearbeiding av teksten | 57 |
| 5.4.11 Hvilke kategorier sitter jeg igjen med? | 59 |
| 5.5 Sammenfatting i hovedkategorier | 61 |
| 6. Analyse | 66 |
| 6.1 Pål's veiledningspraksis | 66 |
| 6.2 Kari's veiledningspraksis | 67 |
| 6.3 Åse's veiledningspraksis | 68 |
| 6.4 Komparasjon | 69 |
| 6.5 Intensjonen med og mål for veiledningen..... | 71 |
| 6.5.1 Forståelse | 71 |
| 6.5.2 Ferdigstillelse | 73 |
| 6.6 Rådgiving eller veiledning..... | 75 |
| 7. Konklusjon..... | 77 |
| Referanser | 80 |
| Vedlegg 1 | 86 |
| Vedlegg 2 | 88 |
| Vedlegg 3 | 92 |

1. Introduksjon

Veiledning er etter mitt syn en av de viktigste delene av pedagogikkfaget. Veiledning er både et hverdagsord og et faglig begrep, et gammelt pedagogisk "redskap" og trendy for moderne mennesker i stadig utvikling. Veiledning kan ha elementer av både oppdragelse og undervisning, og kan være avgjørende i en læringsprosess. Veiledning skjer overalt, både i yrkeslivet og privat, og den forekommer både avtalt og spontant, muntlig og skriftlig. Den kan være mer eller mindre konstruktiv, og mer eller mindre effektiv. I denne oppgaven har jeg satt søkelyset på den veiledningen som skjer innenfor akademiske læringsinstitusjoner.

1.1 Bakgrunn

I en undersøkelse gjort ved Pedagogisk Center ved Københavns Universitet, svarte 90 % av studentene at respons på tekst er en "central eller meget central del av veiledningen med specialet" (Harboe 2000:16). Studier ved Universitetet i Bergen viser at det studentene lærer mest av er tilbakemelding på tekstene sine (Kjeldsen 2006:163). Rienecker et. al skriver at feedback på studentenes tekster er en "væsentlig og ofte afgørende del af god vejledning" (2006: 77). God tilbakemelding, er i følge et utvalg studenter ved Universitetet i Oslo, en troverdig bekreftelse på at veilederen tar oppgaven alvorlig. Og god veiledning får studentene gjennom en grundig og konkretisert kritikk (Lauvås og Handal 1998:252).

Det er med andre ord ingen tvil om at veiledning, og hvordan den foregår, har stor betydning for studentenes arbeid med masteroppgaven, og det konkrete produktet som kommer ut av dette arbeidet. Dette burde da heller ikke overraske noen, men det spørsmålet en likevel kan stille seg, kanskje nettopp fordi den er så viktig, er hvordan veiledningen kan bli bedre. Derfor er et viktig å vite noe om hvorfor veiledningspraksiser varierer.

1.2 Problemstillinger

Veiledning er et begrep som trenger nøye avgrensning. Lauvås og Handal (2000) skiller mellom yrkesfaglig veiledning, oppgavefaglig veiledning, studie-/yrkesveiledning og personlig veiledning/rådgiving. All veiledning har elementer av dialog i seg, og dialogiske relasjoner er, i følge Bakhtin, basert på ytringer mellom selvstendige subjekter og er universelle som fenomen. Fordi vi kommuniserer gjennom tekster, er studier av disse helt sentralt innen humaniora. ”Dermed kan teksten bli eit subjekt, ein annan, ikkje berre eit studieobjekt” (Dysthe 2001a:17).

Jeg vil i denne oppgaven konsentrere meg om den delen av veiledningsfeltet som i nyere litteratur kalles forskningsveiledning (Dysthe 2006, Handal og Lauvås 2006). Jeg vil videre avgrense meg til å studere veilederes skriftlige tilbakemeldinger gitt til mastergradsstudenter i arbeidet med masteroppgaven. Med dette som bakgrunn har jeg valgt følgende problemstillinger:

Hvilke typer skriftlige tilbakemeldinger gir veiledere på masteroppgavearbeid, og hva er veilederens intensjoner med denne delen av veiledningen?

For å kunne svare på disse spørsmålene, har jeg i denne studien studert både tekster og skriftlige tilbakemeldinger, i tillegg til å intervjuve veiledere.

1.3 Begrepsavklaringer

Jeg vil i det følgende redegjøre kort for hvordan jeg bruker begreper som er sentrale i min oppgave. Disse begrepene er veiledning, intensjon, tilbakemelding og masteroppgave.

1.3.1 Veiledning

Det finnes ulike definisjoner av begrepet veiledning. Både på norsk og dansk sier ordet noe om å lede. Det svenske begrepet handledning betyr det samme, å bli tatt i hånden. Halland (2005) beskriver veiledning som en målrettet samtale der en gjennom konfrontasjon og støtte kan bidra til kvalifisert refleksjon og aktiv utprøving, som øker målforståelse, selvinnsikt og faglig forståelse. Lauvås og Handal (2000:15) mener at veiledning skal være en betydningsfull, profesjonell assistanse i individers og grupperes læring og utvikling, og et viktig supplement til annen pedagogisk virksomhet. Med et utvidet samtalebegrep som grunnlag, ligger disse betydningene av begrepet veiledning til grunn for denne oppgaven.

1.3.2 Masteroppgave

Masteroppgaven er en avsluttende eksamen/arbeid i høyere utdanning på høyskole eller universitet. Masteroppgaven er en vitenskapelig oppgave som kan defineres på følgende måte:

Dokumentasjon av en undersøkelse av et faglig relevant problem ved bruk av fagets teorier og metoder med det formål å overbevise en fagfelle om riktigheten av undersøkelsens resultater og konklusjoner i en fremstilling som er akseptabel i det faglige diskursfellesskap. (Rienecker & Jørgensen 2005 i Dysthe & Samara 2006:133)

I problemstillingen min bruker jeg begrepet masteroppgavearbeid. Dette begrepet er valgt for å inkludere tilbakemeldinger på ulike typer tekster som inngår i arbeidet med en masteroppgave, og med tanke på at masteroppgaven dreier seg om en prosess, med ulike faser og milepæler. Det er med andre ord ikke bare kommentarer på utkast til endelig tekst som interessant for min studie.

1.3.3 Tilbakemelding

Med skriftlig tilbakemelding mener jeg veilederens skriftlige kommentarer som gis i forbindelse med en studenttekst. Jeg har i denne oppgaven studert all tekst veilederen har påført studentens arbeid, eller tekst, men jeg har ikke hatt tilgang til eventuelle e-poster eller annen "følgetekst" til dokumentet. Materialet består av fortløpende merknader,

forslag til ny tekst skrevet inn i studentteksten og innledende og avsluttende kommentarer. Begrepene tilbakemelding, kommentar og merknad blir i det følgende brukt som synonymer.

1.3.4 Intensjoner

Når jeg søker å forstå intensjonene bak en bestemt handling eller praksis, i dette tilfellet veilederens skriftlige tilbakemeldinger, ønsker jeg å finne ut hva veilederne ønsker å oppnå med sine kommentarer. Jeg er ute etter å finne ut av hvorfor de velger å formulere seg som de gjør, altså hvilken funksjon veilederne ønsker at tilbakemeldingene skal ha, og hvilke formål, med veiledningen, disse funksjonene gjenspeiler.

1.4 Bruk av teori

Selv om dette er en empirisk oppgave, bygger den på eksisterende teori. Teorier defineres grunnleggende sett som meningsstrukturer eller semantiske strukturer og omhandler ikke fenomener direkte, men i termer av selekterte parametere (Kvernbekk 2005:60). Det er dette som karakteriseres som et semantisk teorisyn. Denne oppgaven presenterer teori knyttet til veiledning og skriveprosesser. Jeg presenterer også det sosiokulturelle perspektivet på læring, fordi dette er det perspektivet som de fleste av teoretikerne jeg har brukt har som utgangspunkt. Dette synet på læring kan jeg også i stor grad identifisere meg med. Siden læring ikke er hovedtema for denne oppgaven, presenterer jeg ikke ulike læringssyn eller læringsmodeller. Det er likevel viktig for meg å få fram at jeg ser på læring som målet med all veiledning. Jeg betrakter derfor læring som en underliggende premiss gjennom oppgaven.

1.5 Oppgavens oppbygging

Etter dette kapitlets presentasjon av problemformulering, avgrensning, begrepsdefinisjoner og bruk av teori, presenterer jeg i kapittel 2 det teoretiske perspektivet denne oppgaven bygger på. Jeg gjør også rede for aktuell veiledningsteori. I kapittel 3 gjør jeg rede for den metodiske tilnærmingen som er valgt i denne oppgaven. Dette innebærer både en beskrivelse av framgangsmåte og metodologiske drøftinger og refleksjoner. Kapittel 4 er en kort presentasjon av konteksten veiledningspraksisene er en del av, blant annet en presentasjon av den veiledningen som gis i tillegg til de skriftlige tilbakemeldingene. I kapittel 5 redegjør jeg for resultatene av min undersøkelse. Denne framstillingen er tredelt. Først presenterer jeg tre fortellinger om tre veiledere. Deretter analyserer jeg de skriftlige kommentarene i lys av ulike tilbakemeldingskategorier, før jeg oppsummerer funnene avslutningsvis. I kapittel 6 forsøker jeg gjennom en analyse av veiledningspraksisene å forstå mer av veiledernes intensjoner bak de skriftlige tilbakemeldingene, og se disse i et dialogisk perspektiv.

2. Teoretiske perspektiver og forskning

Veiledningskompetanse innebærer både kommunikasjonsferdigheter og veiledningsferdigheter. Kommunikasjonsferdigheter består blant annet av å kunne lytte, spørre, svare, forklare og forstå hvorfor det spørres slik det gjør. Veiledningsferdigheter er sammensatt av evnen til å lese tekster og utkast kritisk for å kunne gi tilbakemeldinger på teksten (Dysthe et. al 2000:164). Betydningen av kunnskap om hvor skriveren står, og hvor teksten står i veiledningen av et skriftlig arbeid, er stor. Studenten skal veiledes slik at fagteksten får faglig substans og tilfredsstillende sjangerkrav. Rienecker og Jørgensen (2004) bruker begrepet formidlingskompetanse om kunnskap på alle tekstnivåer, fra overordnede retoriske valg til korrekt språk. Ett av målene med en masteroppgave er at studenten skal oppnå god formidlingskompetanse. For å hjelpe studentene i å nå dette målet, bør veilederen ha innsikt både i fagfeltet det skrives om og i arbeidet med skriveprosesser (Hoel og Haugaløkka 2003).

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for hvilke teoretiske perspektiver som ligger til grunn for denne studien. Skriftlige tilbakemeldinger og kommentarer er et av flere virkemidler veiledere bruker i veiledningsarbeidet. Selv om jeg har studert de skriftlige tilbakemeldingene isolert fra veiledningssamtalen, betyr ikke det at det ikke er viktig å omtale og diskutere konteksten tilbakemeldingene er en del av. Jeg vil derfor i dette kapitlet i korte trekk beskrive det sosiokulturelle synet på læring som ligger til grunn for mitt arbeid. Deretter vil jeg gjennomgå ulike teoretiske perspektiver på og tidligere forskning om ulike veiledningsrelasjoner og roller, og ulike faser i veilederes tilbakemeldinger. Til slutt vil jeg diskutere det teoretiske grunnlaget for kategorisering av skriftlige tilbakemeldinger, som er selve kjernen i mitt prosjekt.

2.1 Sosiokulturell læringsteori

Sosiokulturell læringsteori har røtter både i kognitive retninger og i de russiske banebrytende perspektivene på læring fra 1920- og 30-tallet. Denne gruppen av teorier bygger på tanken om at kunnskap skapes gjennom samhandling og ikke først og fremst individuelle prosesser. Dysthe beskriver ulike aspekter ved det sosiokulturelle synet på læring; at læring er situert, at læring er grunnleggende sosial, at læring er distribuert, at læring er mediert, at språket er sentralt i læringsprosesser og at læring er deltaking i praksisfellesskap (Dysthe 2001b:43). Jeg vil i det følgende utype synet på læring som et sosialt fenomen, og språkets rolle som medierende artefakt i læringsprosessen.

Vygotskys begrep ”den nærmeste utviklingssonen” er sentralt innen sosiokulturell læringsteori. Begrepet sikter til det utviklingspotensialet som ligger mellom det den lærende kan klare på egenhånd og det hun eller han kan få til med hjelp en annen, og hvordan ”den kompetente andre” gjennom å strukturere aktiviteter bidrar til læring (Dysthe 2001b, Aukrust 2001). Det innebærer blant annet hvordan lærere ved å tilrettelegge læringsmiljøet gir elevene utfordringer, som bidrar til å føre dem videre i utviklingsforløpet (Erstad 2005:72). Samarbeid og interaksjon er altså avgjørende for at læring skal finne sted. Både den som lærer og de som underviser er aktive agenter i sosial samhandling (Erstad 2005, Dysthe 2001b). I følge Vygotsky er denne samhandlingen en forutsetning for at læring skal finne sted. Han uttrykker seg slik: ”Menneskelig læring forutsetter en sosial natur og en prosess der barn vokser inn i det intellektuelle livet til menneskene rundt seg” (Vygotsky 1978:88). Den rollen som andre mennesker spiller i læringsprosessen, er avgjørende både for hva som blir lært og hvordan det læres, i tillegg til å være en støtte og oppmuntring (Dysthe 2001b).

Et annet begrep Vygotsky har tilført pedagogisk tenkning er mediering, som handler om hvordan mennesker samhandler og bruker ”redskaper”. Redskaper betyr i et sosiokulturelt perspektiv både de intellektuelle og de praktiske ressursene vi har tilgang til, og som vi benytter oss av for å handle og for å forstå omverden. Disse redskapene kalles artefakter (Dysthe 2001b). Erstad skriver at det sosiokulturelle synet retter

oppmerksomheten mot koblingen mellom kulturelle redskaper og tenkningens utvikling, og at; "[g]runnleggende sett betraktes artefaktene som språklige, intellektuelle og fysiske ressurser for å leve og utvikle seg som menneske" (Erstad 2005:72).¹ I sosiokulturell læringsteori er læring og utvikling betraktet fenomener som må sees i sammenheng med hvordan vi lærer å ta i bruk medierende redskaper, som for eksempel språk, og hvordan disse brukes i ulike sammenhenger (Hoel 2000). I veiledning basert på skrevne tekster og skriftlige tilbakemeldinger, spiller språket naturlig nok en sentral rolle. Dysthe sier det så tydelig: "Den viktigaste medierende reiskapen for mennesket er språket" (Dysthe 2001b: 47). Språk og kommunikasjon er altså ikke bare et middel, men selve vilkåret for at læring og tenkning skal skje. Säljö formulerer det slik: "Den i särklass viktigaste mänskliga läromiljön har alltid varit, och kommer alltid att vara, den vardagliga interaktionen och det naturliga samtalet" (Säljö 2000:233). Språket kan kalles et kollektivt redskap for handling (ibid). Språket er, som Hoel oppsummerer det; "vårt viktigaste kommunikationsmiddel, men det er også det viktigaste hjelpemidlet vi har til å strukturere og organisere den indre verda vår" (Hoel 2000:127). Innenfor sosiokulturell læringsteori framholdes det at hver språklige framstilling inneholder holdninger og vurderinger og plasserer oss i en kulturell og historisk tradisjon (Dysthe 2001b).

Säljö (2005) vektlegger betydningen av skrifttegn som sentrale medierende redskaper, og som bindeledd mellom iaktakeren og omverdenene. Skrivning blir derfor en viktig støtte i tenke- og læreprosessen, og blir på en måte en synliggjøring av tanken. Den skriftlige formen fungerer som en "oppbevaring" og muliggjør utvikling over tid (Vygotsky 1986:212). I dette perspektivet kan språk forstås som et ledd i mellom kommunikasjonen med andre, eller det Vygotsky kaller det ytre planet, og tenkingen, eller det indre planet (Dysthe 2001b).

2.1.1 Dialogisme

Mikahil Bakhtins forskning er sentral innenfor den teoretiske retningen som kalles dialogisme (Nystrand 1997, Dysthe 2001a, Børtnes 2001). Sammenhengen mellom et

¹ Det finnes ulike definisjoner av begrepet artefakter.

sosiokulturelt og dialogisk syn på læring blir tydeliggjort i Bakhtins syn på språk og kommunikasjon som kollektive og historiske prosesser (Fossøy 2006). Dialog er, etter mitt syn, utgangspunktet for veiledning og dialogisme representerer derfor et viktig perspektiv som bakgrunn for å forstå problemstillingene mine. Jeg studerer ikke primært dialogen i arbeidet med denne oppgaven, men dialogen er en kontekst for og kan være et mål for veiledningen, som kommer til uttrykk i form av blant annet skriftlige tilbakemeldinger.

I følge Igland og Dysthe (2001) bruker Bakhtin begrepet dialog i minst tre ulike betydninger. For det første, og overordnet, omtales den menneskelige eksistensen som dialog. For det andre er dialog et grunnleggende trekk ved alle ytringer og brukes om språkbruk generelt. For det tredje er Bakhtin opptatt av motsetningene mellom dialog og monolog, både språklig og filosofisk (Igland og Dysthe 2001:109). Der dialog tradisjonelt har vært forbundet med verdier som likeverd, symmetri, harmoni og konsensus, framhever Bakhtin det vage og heterogene, og flertydighet og spenning (ibid:14). Språket forstås som ytringer og er en viktig del av dialogen. En ytring er alt fra en muntlig ytring til en vitenskapelig avhandling, og relasjonen, mellom dem som er involvert i kommunikasjonen, er grunnleggende for å forstå hvilken mening ytringene formidler og hva som skal til for å skape mening og forståelse (ibid). Diskurser, som er grunnlag for kunnskap, oppstår i ”spenningsfylte” møter mellom ulike ytringer og stemmer, og derfor kan både motstand og støtte bidra til læring og utvikling (Dysthe og Igland 2001).

2.1.2 Symmetri - asymmetri

I en veiledningsrelasjon mellom student og veileder kan det være ulik grad av symmetri eller asymmetri. Denne ujevnheten kan være av både faglig og relasjonell art. Vygotsky vektlegger ujevnheten i begge aktørenes kunnskaper når han snakker om ”utviklingssonen”. I denne utviklingssonen er det den mer kompetente som veileder den mindre kompetente. Säljö skriver at det i enhver samspillsituasjon er mulig å appropriere kunnskap fra våre medmennesker. I læringssituasjoner, der den mer kompetente samhandler og ”samtenker” med den lærende, utveksles det ikke bare instruksjoner, men

den lærende utvikler innsikt (Säljö 2000). Dette er en asymmetri av faglig art, basert på ulikheter i kunnskap om det aktuelle temaet. Det er vanlig at den ene rollen har større definisjonsmakt enn den andre i komplementære rollepar (Handal og Lauvås 2006). I veileder-student-relasjonen er det veilederen som i kraft av sin posisjon og autoritet, ofte preger utformingen av relasjonen sterkere enn studenten. De fleste har ikke problemer med å akseptere en asymmetrisk veiledningsrelasjon, så lenge denne asymmetrien refererer til studentens og veilederens ulike funksjoner (Rienecker et. al 2006). Bakhtin viser til at veiledere som har sans for den ”indre overbevisningens diskurs”, som gir rom for studentens perspektiver, er en forutsetning for at asymmetri ikke skal være til hinder for dialogiske samtaler (Dysthe 2001b).

Graden av symmetri-asymmetri er en viktig ”variabel” når det gjelder ulike veiledningstyper eller -roller. Før jeg beskriver ulike veiledningsroller vil jeg si noe om hva jeg legger i begrepet *rolle*. Dale definerer rolle som et; ”normsett, kulturelt innspilt på avgrensede sosiale scener” (Dale 1999:65). Han skiller videre mellom norm og rolle. Normen betegner forventningen og strukturen i den, mens rollen betegner den sammenhengende atferdsutførelsen og utformingen (ibid:65). Hylland Eriksen bruker ikke begrepet rolle, men identitet. Han skiller mellom personlig identitet og gruppeidentitet. Identitetsfellesskapet, som gruppeidentiteten gir, defineres ved både felles interne interesser og felles avgrensning utad. Sagt på en annen måte: ”For at noen skal være innenfor, må noen også være utenfor” (Eriksen 2001:43). Disse ulike forståelsene ligger til grunn når jeg skriver om ulike veiledningsroller og -modeller. Begge disse perspektivene er relevante når det gjelder veiledningens intensjoner og praksis. Ulike modeller for veiledning beskriver ulike roller, eller innarbeidede normer og forventninger, for veileder og student. Identitet og identitetsfellesskap er særlig relevant i veiledningsmodeller som innebærer at eleven veiledes av en ”mester”, som samtidig ”fører”, eller sosialiserer, eleven inn i en faggruppe, eller ”laug”.

2. 2 Ulike veiledningsmodeller

Både Dysthe (2006) og Rienecker et. al (2006) presenterer ulike modeller for veiledning i høyere utdanning. Dette er modeller som er utarbeidet med utgangspunkt både i egen empiri (Dysthe) og teori (Rienecker et. al). Hensikten med disse modellene er å tegne et bilde av en tenkt og idealisert veilederrolle. Det innebærer at disse veiledningstypene ikke finnes i så rendyrket form i virkeligheten. Tvert i mot konkluderer Dysthe med at det empiriske grunnlaget hennes indikerer at modellene utfyller hverandre, og at ingen av veilederne ensidig kunne plasseres i den ene eller andre modellen (Dysthe 2006:244). Dysthes modeller kan, fordi de er utarbeidet på bakgrunn av empiriske undersøkelser, betegnes som deskriptive. Samtidig er det viktig å peke på at arbeidet med slike modeller har en normativ dimensjon, fordi noen modeller er å betrakte som ”idealer” eller mål for veiledningen.

2.2.1 Undervisningsmodellen, partnerskapsmodellen og lærlingmodellen

Dysthe beskriver tre ulike veiledningsmodeller i boka Forskningsveiledning (2006). Framstillingen tar utgangspunkt i intervjuundersøkelsen ”Fagskriving og rettleiing i høgare utdanning” (Dysthe 1999), der hun på bakgrunn av det empiriske materialet identifiserer tre forskjellige student-veileder-relasjoner. De ulike typene relasjoner har hun valgt å kalle undervisningsmodellen, partnerskapsmodellen og lærlingmodellen.

Undervisningsmodellen beskrives som en videreføring av den tradisjonelle lærer-elev-relasjonen; ”der læreren er den som veit og kan, og eleven er den som blir fortalt” (Dysthe 2006:233). Studenten er i denne modellen avhengig av veilederen og asymmetrien er åpenbar. Studenten leverer tekster til ”retting” og er lite selvstendig når det gjelder å vurdere veilederens kommentarer. Dysthe oppsummerer relasjonen ved hjelp av tre karakteristikker: For det første er dette en fortsettelse av skolerelasjoner mellom elev og lærer, for det andre er relasjonen asymmetrisk og for det tredje er studenten sterkt avhengighet av veilederen. Tekstpraksisen karakteriseres ved at

tilbakemeldingene er preget av retting. Omskriving skjer som oppretting av feil, og det er mangel på utforskende studenttekster, som idéskisser eller løse utkast (ibid:234).

Partnerskapsmodellen er derimot preget av et symmetrisk forhold mellom student og veileder. Relasjonen er symmetrisk fordi samarbeidet mellom student og veileder blir sett på som et kontraktsforhold, som begge parter er ansvarlige for, til tross for at den ikke er basert på likhet i kunnskap eller erfaring. Relasjonen mellom student og veileder i partnerskapsmodellen preges i tillegg til symmetri, av dialog, felles ansvar for oppgaven, gjensidige forpliktelser og et ønske om å fostre studentens identitet som selvstendig tenker. Tekstpraksisen skiller seg fra undervisningsmodellen ved at tilbakemeldingene er åpne for forhandlinger og at omskriving innebærer å tenke nytt. I tillegg er utforskende tekster viktige i denne modellen, som basis for dialog mellom veileder og student (ibid:236).

Lærlingmodellen bygger på den tradisjonsrike opplæringsform mesterlære, der lærlingen sosialiseres og kvalifiseres til et fullverdig medlemskap i praksisfellesskapet ved å delta i dette. Mesterlære kjennetegnes ved fire hovedtrekk. Det første er deltakelse i praksisfellesskapet med gjensidige forpliktelser mellom mester og lærling, der lærlingen gradvis tilegner seg håndverkets vesentlige kunnskaper, ferdigheter og verdier. Målet er å gå fra posisjonen som perifer deltaker til fullverdig medlem av fellesskapet (Lave og Wenger 1991, Nielsen og Kvale 1999). For å nå dette målet, må lærlingen for det andre tilegne seg faglig identitet. Mesterlære kjennetegnes for det tredje ved læring gjennom handling. Lærlingen lærer ved å imitere mesteren, ikke gjennom formell undervisning, og evalueres for det fjerde gjennom praksis ved hjelp av tilbakemeldinger fra mester og kunder.

Dette er en tradisjonell form for opplæring i praktiske fag, og i Dysthes studie av veiledning på universitetsnivå var det lettest å identifisere lærlingmodellen i eksperimentelle fag. De eksemplene hun fant på denne modellen i humaniora og samfunnsfag hadde det til felles at studentene var knyttet til en forskningsgruppe organisert rundt et prosjekt (Dysthe 2006:238). Dysthe oppsummerer mester- og lærling

modellen i fire punkter. For det første er veiledningen et felles prosjekt mellom student og veileder, for det andre blir studenten inkludert i et fagmiljø, for det tredje skjer læringen gjennom å observere en mester og for det fjerde skjer ofte læringen ved at oppgaver utføres sammen med en mer erfaren person. Disse kjennetegnene kan sammenlignes med det som karakteriserer mesterlære. Tekstpraksisen i lærlingmodellen er preget av at flere personer gir tilbakemeldinger på studentens tekst og at uferdige tekster ofte blir diskutert i en prosjektgruppe. Dette siste kjennetegnet regnes som hovedforskjellen mellom partnerskapsmodellen og lærlingmodellens tekstpraksis.

2.2.2. Ekspert, mester og coach

Rienecker et. al (2006) beskriver også tre veiledningsroller man møter i akademisk veiledning. Disse tre er ”ekspert”, ”mester” og ”coach”. *Eksperten* fokuserer på det faglige i veiledningen, og veiledningsformene er preget av avlevering, korrigering og styring av studentens tilegnelser av faglige kunnskaper. For *mesteren* er det verdier, diskurs, faglig fellesskap og tradisjon som er sentralt i veiledningen. Vanlige veiledningsformer er samtale, observasjon, samarbeid og imitasjon. *Coachen* har skriverens (studentens) mulighet for selvutfoldelse som det viktigste målet for veiledningen. Såkalt ”speiling”, eller sammenfatting, og kvalifisering av individuelle skriftlige kvaliteter er de veiledningsformene coachen bruker hyppigst (ibid:168).

Rienecker et. als beskrivelser av veilederroller kan sammenlignes med Dysthes veiledningsrelasjoner. ”Ekspertveiledning” har flere likhetstrekk med ”undervisningsmodellen”. Begge beskrives som gamle og velkjente, fordi veilederen først og fremst ønsker å formidle innholdsmessig kunnskap til studenten. Denne fokuseringen på innhold vil i ytterste konsekvens kunne styre studentene og deres arbeid i retning av veiledernes interesseområder. ”Mesterlæreveiledning” kan på samme måte sammenliknes med ”lærlingmodellen”. Rienecker et. al påpeker det som kan virke som et paradoks, at en forutsetning for mesterveiledningen er at kontakten mellom veileder og student er kontinuerlig og er preget av studentens aksept. Det siste innebærer at studenten identifiserer seg med veilederen som en person innenfor det identitetsfellesskap man skal bli en del av, som hun/han samtidig kan lære noe av. Det virker med andre ord som om

det er et premiss for lærling- og mestermodellen at veilederen er en ekspert. ”Coach” og ”partner” er derimot ikke helt kompatible begreper. Likevel beskriver disse veiledningsmodellene mye av det samme. Coaching har et skribersentrert utgangspunkt, som tar sikte på å veilede, ”...mod at forbinde det personlige og det faglige, at finde sin genre og stil, at finde et originalt uttrykk, eller blot at øge sine skriftlige uttryksmuligheder og færdigheder” (Rienecker et. al 2006:180). Dette er også et mål i partnerskapsmodellen, men til forskjell fra ”coach”-modellen til Rienecker et. al, betraktes veiledningen, i følge Dysthe (2006:236) som en prosess der begge parter lærer.

2.3 Prosess- og produktveiledning – veiledningens ulike funksjoner

I arbeidet med en masteroppgave har veiledningen flere funksjoner. Veilederen har et ansvar for å fokusere på både prosessen og produktet, på både formaliteter og kvalitativt innhold, og ved enkelte institusjoner og institutter har også veilederen betydning i forhold til sluttvurderingen av oppgaven. Vurdering er et sentralt begrep når det er snakk om veiledningens funksjoner, og det er vanlig å skille mellom formativ og summativ vurdering. Formativ vurdering kan også kalles underveisvurdering, fordi den foregår underveis i læringsprosessen. Formålet med denne vurderingen er å fremme læring og utvikling og bidra til forbedring av teksten. Alle veiledere er involvert i denne delen av vurderingsarbeidet. Summativ vurdering betyr det samme som sluttvurdering og er en konkluderende vurdering, som har til hensikt å dokumentere studentens kompetanse. Denne typen vurdering foretas etter at studenten har fullført og levert inn sin masteroppgave og fungerer som en endelig godkjenning eller sertifisering. Formativ vurdering er altså kvalitativt forskjellig fra summativ vurdering. (Handal og Lauvås 2006: 133, Rienecker et. al 2006:91).

Formativ vurdering er beslektet med, og kan deles inn i, produktveiledning og prosessveiledning. Forskjellene mellom disse veiledningsformene er ifølge Rienecker et. al (2006) knyttet til hva som det fokuseres på i veiledningen og hvilke veiledningsformer

som benyttes. Prosessorientert veiledning betoner helhetsperspektivet, mens produktorientert veiledning konsentrerer seg om resultatet og er i stor grad preget av ”gjør slik”-veiledning (Lindén 1998:59). Prosessveiledningens mål er; ”frem for alt den lærerige process, dybdelæring og den studerendes ansvar og selvstendighet” (Rienecker et. al 2006:163). Dette oppnås gjennom å fokusere på læringsmuligheter, valgmuligheter og konsekvenser, og ved å stille spørsmål og peke på valg- og handlingsalternativer. Produktveiledningens læremål beskrives som; ”den gode eller perfekte tekst, og det velplanlagte forløb og velgjennomførte prosjekt” (ibid:162). Virkemidlene, som brukes for å nå dette målet, er å gi reaksjoner som er genre- og kvalitetsbaserte, noe som innebærer at studenten gis veiledning som er tilpasset ulike typer tekster. Både Rienecker et. al (2006) og Lindén (1998) knytter de ulike veiledningsfunksjonene til ulike veiledningsroller og -relasjoner. Lindén (1998) hevder at veiledningsstrategiene i produktorientert veiledning ligner mester- og lærlingrelasjonen, mens Rienecker et. al (2006) peker på at veilederen gjennom prosessveiledning tilstreber et symmetrisk samarbeidsforhold om oppgaveskrivingen.

All tilbakemelding i en veiledningssituasjon på universitetet har, i følge Kjeldsen (2006:174), karakter av ”didaktisk tilbakemelding”. Slik tilbakemelding har som formål å forbedre en konkret tekst og å forbedre skriverens skriftlige framstillingsevne. God tilbakemelding kan oppsummeres med begrepsparene konstruktiv og positiv, konkret og kriteriebasert og prosessorientert og nivåbasert (ibid, Rienecker 1996).

2.4 Tilbakemeldingenes ulike faser

Å skrive en masteroppgave er en prosess som kan strekke seg over flere semestre. I løpet av denne prosessen gjennomgår tekstproduksjonen ulike faser. Rienecker et. al (2006) har laget en skjematisk framstilling av fasene i arbeidet med oppgaveskriving, der de deler prosessen inn i tre; før skrivingen, under skrivingen og etter skrivingen. I før-skrivingsfasen bør veiledningen fokusere på forkunnskap om informasjonssøking, arbeidsprosessen, produktet og kvalitetskriteriene. Veilederen bør også motivere

studenten til å komme i gang med å skrive så tidlig som mulig. Dette er en fase hvor veiledningen ikke er konsentrert om en konkret oppgave, men om oppgaveveiledning generelt (ibid:71). Under-skrivingsfasen deles i tre: i begynnelsen, underveis og til slutt. *I begynnelsen* tar man for seg ”globale” temaer. Dette er overordnede temaer knyttet til oppgavens formål og grunnlag. Dette kan være spørsmål omkring problemformuleringer, empiri, teori, metoder, prosjektets utforming, med mer. *Underveis* er man opptatt av hva som fører skrivingen framover. Det er altså prosessen som er i fokus. Veilederen bør i denne fasen gi tilbakemeldinger på struktur, bruk av teori og analyser. *Til slutt* bør veiledningen fokusere på hva som skal til for å ferdigstille arbeidet. Rienecker et. al (2006) bruker begrepet ”lokale” emner om veiledning knyttet til språkfeil, formalia og detaljer (ibid:70). I denne siste fasen, etter skrivingen, er veiledningen preget av kommentarer som dreier seg om eksplisitte kvalitetskriterier. I denne fasen omhandler veiledningen også fremadrettede råd om hva som kan generaliseres til allmenne oppgaveferdigheter.

Begrepene ”global” og ”lokal” brukes om tekstnivåer flere deler av veiledningslitteraturen. Sommers beskriver ulike skrivestrategier og skiller mellom overordnede globale nivåer, som tar for seg temaer som emnevalg, fokus, perspektiv og struktur, og lokale tekstnivåer, som konsentrerer seg om fraser, formuleringer, ord, rettskriving og typografi (Sommers 1980:387). Profesjonelle skrivere konsentrerer seg om det globale nivået først, før de reviderer på det lokale nivået, mens uerfarne skrivere konsentrerer seg først og fremst om det lokale nivået (ibid, Rienecker og Jørgensen 2000, Kjeldsen 2006, Handal og Lauvås 2006). Brown (1994) skiller tilsvarende mellom ”most complex tasks” og ”least complex tasks” i struktureringen av tilbakemeldinger på tekster.

Kjeldsens (2006) skille mellom tilbakemelding på nivåene fokus, form og formulering beskriver mye av det samme som Brown.. Hovedpoenget hos begge er at god tilbakemelding beveger seg på flere nivåer, og at den går fra det globale til det lokale. *Hva* som sies eller skrives er selvfølgelig viktig, men *når* det gis tilbakemelding er også av stor betydning (Brown 1994 i Handal og Lauvås 2006:136, Kjeldsen 2006:170). Tilbakemeldinger på nivået *fokus* er knyttet til tekstens overordnede og underordnede

tema. Slike tilbakemeldinger skal hjelpe skriveren å gjøre det klart hva teksten handler om. Tilbakemeldinger på nivået som kalles *form*, dreier seg om større formdeler som kapitler, mindre formdeler som avsnitt og de minste formdelene som setningsdeler og setningsrekkefølge. Tilbakemeldingene som retter seg mot de større formdelene, gjelder ofte kapitlenes størrelse, disponering og endring av rekkefølge, mens tilbakemeldinger på mindre formdeler som avsnitt kan omhandle uklare momenter eller tilføyelser som må, eller bør, gjøres i teksten. Kommentarene til de minste formdelene gjelder ofte sammenbinding ved revidering av teksten. Tilbakemeldinger på nivået *formulering*, som er det laveste nivået for tilbakemeldinger, gjelder ”småting” som ikke har noen reell innvirkning på meningsinnholdet, men som likevel forbedrer teksten. Dette kan være forslag til språklige forbedringer, når det gjelder setningsoppbygning, grammatikk, formuleringer og språkfeil (ibid).

2.5 Tilbakemeldingenes mange formål

Ivanic, Clark & Rimmershaw gjennomførte i 2000 en undersøkelse av læreres kommentarer til oppgaver. I den forbindelse utarbeidet de en liste over de skriftlige tilbakemeldingenes mulige formål, fordelt på seks kategorier:

- Explain the grade in terms of strengths and weaknesses
- Correct or edit the student’s work
- Evaluate the match between the student’s essay and an “ideal” answer
- Engage in dialogue with the student
- Give advice which will be useful in writing the next essay
- Give advice on rewriting the essay

(Ivanic, Clark & Rimmershaw 2000:55)

Bortsett fra det første formålet, som handler om å begrunne karakteren, er de andre kategoriene gjenkjennelige i mitt materiale. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 5, der resultatene fra min undersøkelse presenteres.²

² Veilederne i min studie er ikke med på å sette karakter. Derfor er ikke det funnet relevant i min studie.

Rienecker et. al (2006) skiller mellom 4 ulike typer tilbakemeldinger eller ”feedback”. Disse kalles problemmarkerende, spørrende, instruerende og kvalifiserende feedback (ibid:89). Begrepet feedback brukes i denne sammenhengen på tilsvarende måte som jeg bruker begrepet tilbakemelding. *Problemmarkerende feedback* betegner de tilbakemeldingene veilederen gir for å markere et problem i teksten. Studenten må selv finne ut av hva problemet består i og eventuelt endre teksten. *Spørrende feedback* legger opp til en diskusjon omkring teksten og har som formål å lede studenten til en bedre forståelse. Denne typen tilbakemeldinger stiller veilederen såkalte ”sokratiske” spørsmål for å fremme dialog. *Instruerende feedback* beskrives som at veilederen forteller studenten hva han eller hun skal gjøre, mens *kvalifiserende feedback* enten roser eller kritiserer innhold og form i det som kommenteres. På samme måte som Ivanic, Clark og Rimmershaws (2000) inndeling, sier disse fire formene for feedback noe om tilbakemeldingenes formål og funksjoner. Jeg vil i kapittel 5.5 diskutere hvordan disse typene feedback fungerer som fellesnevner for ulike konkrete kommentarer og kategorier.

2.6 Veiledningsferdigheter som grunnlag for kategorier

Dysthe et. al (2000) er enda mer konkrete når de beskriver det de kaller veiledningskompetanse, som er en kombinasjon av kommunikasjonsferdigheter og veiledningsferdigheter. Kommunikasjonsferdigheter består blant annet av å kunne lytte, spørre, svare, forklare og forstå hvorfor det spørres slik det gjør. Veiledningsferdigheter er sammensatt av evnen til å lese tekster og utkast kritisk og analytisk, sammenfatte, vurdere og gi tilbakemelding, forankre vurdering og kritikk i kriterier, begrunne positiv vurdering med forankring i og henvisning til teksten, avprivatisere og fagliggjøre problemer, gi råd, motivere, gi informasjon og instruksjoner, invitere til refleksjon, og metakommunisere (ibid:164).

På bakgrunn av disse ferdighetene kan man gruppere skriftlige tilbakemeldinger i følgende kategorier: Sammenfatting, vurdering, rådgiving, motivering, informasjon og

instrukser, invitasjon til refleksjon og metakommunikasjon (Røe 2006:5). *Sammenfatting* er en oppsummering av hvordan teksten leses, og kan fungere som et spill for studenten. Ved å lese en annens sammenfatting av egen tekst, får studenten en pekepinn på om hun/han får fram det hun/han vil formidle. Kategorien *vurdering* gjelder tilbakemeldinger som sier noe om tekstens kvaliteter. Vurderingen kan være både positiv og negativ. *Rådgiving* er en kategori hvor veilederen gir råd til forbedring av teksten. Disse rådene kan dreie seg om både innhold og struktur, og kan forekomme i tilbakemeldinger på alle nivåer og i ulike faser. *Motivering* betegner kommentarer som har til hensikt å oppmuntre og støtte studenten i arbeidet, mens *informasjon* og *instrukser* er tilbakemeldinger som gir nøyaktige beskjeder om hva veileder mener studenten bør gjøre med teksten. Tilbakemeldinger som kan kategoriseres som *invitasjon til refleksjon*, har det til felles at de oppfordrer studenten til å tenke over problemstillinger knyttet til teksten, mens *metakommunikasjon* betegner kommentarer som ”løfter blikket” og handler om det konkrete veiledningsforholdet, det vil si veiledningen som gis til teksten (Handal og Lauvås 2006:138).

2.7 Oppsummering

Hensikten med denne teoretiske gjennomgangen har for det første vært å sette oppgavens problemstilling inn en læringsteoretisk kontekst. Sosiokulturell læringsteori og særlig dialogismens forståelse av læring og relasjonen mellom veileder og student, danner utgangspunktet for både formulering og fortolkning av mine problemstillinger. Det betyr imidlertid ikke at mer instrumentelle praksiser, som tradisjonell undervisning bærer preg av, ikke er relevant, som en alternativ modell. Men den sosiokulturelle tilnærmingen, som Bakhtins og Vygotskys teorier er en del av, kan representere et normativt ideal.

For det andre har jeg gjennomgått ulike teoretiske perspektiver på veiledning og veiledningspraksis, med tanke på å operasjonalisere problemstillingen. Inndelingen i veiledningens ulike formål og funksjoner danner et teoretisk grunnlag for den undersøkelsen av skriftlige tilbakemeldinger som er gjort i denne oppgaven. Særlig det

Dysthe et. al (2000) kaller veiledningsferdigheter har bidratt i mitt arbeid med denne operasjonaliseringen. Dette betyr imidlertid ikke at analysen er låst fast i disse kategoriene. I tråd med en abduktiv tilnærming har jeg hatt som siktemål, gjennom en vekselvirkning mellom teori og empiri, å komme fram til en nyansert analyse av veiledningspraksiser, når det gjelder skriftlige tilbakemeldinger, og grunnlaget for og intensjonene bak utviklingen av slike praksiser.

3. Metodisk tilnærming

Fordi denne oppgaven handler om å forstå en type sosial prosess, nemlig veiledningspraksis, er det mest hensiktsmessig å benytte kvalitative metoder. Samfunnsvitenskapelige kvalitative metoder brukes i undersøkelser der det primære ikke er å tallfeste sosiale fenomener, eller gjøre statistiske analyser med tanke på generalisering, men der problemstillingen, eller forskningsspørsmålet, best besvares gjennom detaljerte studier av utvalgte sosiale prosesser (Alvesson og Sköldbberg 1994:10). I denne oppgaven har jeg satt meg fore å forstå bakgrunnen for og intensjonene bak særskilte veiledningspraksiser. En slik forståelse kan best oppnås gjennom å beskrive og analysere konkrete praksiser, og jeg har valgt å se nærmere på de skriftlige tilbakemeldingene fra noen utvalgte veiledere til deres studenter.

Denne oppgaven bygger på tre typer datamateriale; for det første en spørreundersøkelse angående relasjonen mellom veileder og student, for det andre fem studenttekster med veilederes kommentarer og endringsforslag, og for det tredje intervjuer med tre av disse veilederne³. Spørreundersøkelsen er blant annet brukt til å plukke ut informantene til intervjuene. Det som er påført studenttekstene i form av skriftlige kommentarer fra veilederne, er grunnlaget for tekstanalysen der jeg har kartlagt hvilke kategorier av skriftlig tilbakemeldinger som tekstene rommer. Intervjuene er gjennomført med utgangspunkt i funnene fra tekstanalysen og spørreundersøkelsen. I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for innsamling, bearbeiding og analyse av dette datamaterialet. Jeg vil dessuten diskutere usikkerheter og svakheter ved undersøkelsesopplegget. Så vil jeg vurdere i hvilken grad det er mulig å overføre mine funn til andre veiledningspraksiser, eller med andre ord om det er noe å ”lære” av denne analysen, som er mer eller mindre uavhengig av den særskilte sosiokulturelle konteksten som gjør enhver veiledningspraksis, eller ethvert case, spesiell og unik.

³ Se vedlegg 1: Spørreundersøkelse(screening), og vedlegg 2: Intervjuguide.

3.1 Veiledningspraksiser som case

I denne oppgaven betraktes hver enkelt veiledningspraksis, det vil si de utvalgte skriftlige responsene fra veileder til student, samt veiledernes refleksjoner rundt sin praksis, som ett case. Denne oppgaven presenterer en casestudie. Andersen (1997) peker på at casestudier som regel dreier seg om at ett eller noen få tilfeller, eller casus, ”gjøres til gjenstand for inngående studier” (Andersen 1997:8). Men i følge Yin (1994) er det ikke antallet studerte tilfeller som er avgjørende for om forskningen kan betegnes som en casestudie, men hvordan disse tilfellene studeres og analyseres. De tilfellene (av veiledningspraksiser) som studeres i denne oppgaven, er ikke spektakulære eller uvanlige, slik at de, som Ragin (1994) peker på, gir muligheten for å utvikle nye teorier. Men de er valgt ut med utgangspunkt i eksisterende teori om veiledning, og kan sies å være nokså typiske.

Etter Yins (1994) oppfatning, er en casestudie en empirisk studie som undersøker et nåtidig fenomen i sin ”naturlige” kontekst, eller omgivelser. Denne tilnærmingen er særlig relevant når det er vanskelig å avgrense fenomenet som studeres fra sin kontekst (Yin 1994:13). I min studie av veiledningspraksiser har jeg valgt ut noen få tilfeller som jeg undersøker nokså inngående, men jeg har begrenset meg til å se på de skriftlige tilbakemeldingene og har ikke observert veiledningsmøter. Dette har med denne oppgavens omfang å gjøre. Opplysninger om de kontekstuelle forholdene, det Yin peker på som helt sentralt i casestudier, har jeg innhentet gjennom intervjuet med veilederne som har gitt disse skriftlige tilbakemeldingene. Gjennom intervju med gruppelederen for dette studiet har jeg forsøkt å plassere disse eksemplene på skriftlig veiledning i en større, og mer eller mindre innarbeidet, veiledningspraksis. Dette ”veiledningstilbudet” betraktes i denne oppgaven som en kontekst for de skriftlige tilbakemeldingene (se kapittel 4).

I motsetning til i induktive og eksplorerende studier, der man unngår å ta utgangspunkt i teori eller formulere hypoteser forut for forskningen, er datainnsamlingen i denne oppgaven planlagt og gjennomført med utgangspunkt i eksisterende teori. I følge Yin (2003) er teoriutvikling en viktig del av arbeidet med forskningsopplegget i casestudier. I

mitt tilfelle er det imidlertid ikke slik at jeg har vært låst til denne teorien. Hensikten har snarere vært å diskutere problemstillingen i en vekselvirkning mellom teori og data.

I arbeidet med teoriutvikling aktualiseres spørsmålet om generalisering. Det har vært et omstridt spørsmål om det er mulig å generalisere, eller, som Yin (1994) er opptatt av, hvordan det kan generaliseres, på bakgrunn av funn som gjøres i casestudier. Det som er klart, er at det ikke kan gjøres statistiske generaliseringer med utgangspunkt i casestudier. Man kan ikke beregne sannsynligheten for at det samme skal inntreffe igjen. Men dette er ikke den eneste formen for generalisering. I følge Andersen (1997) dreier generalisering seg nesten aldri om å komme fram til begreper eller sammenhenger med universell, eller allmenn, gyldighet. Han peker på at; "[g]eneralisering dreier seg om begrepsgjøring og klargjøring av sammenhenger som er gyldige for bestemte klasser av fenomener under bestemte betingelser [...] bevisst modellering og utvelging gjør det mulig å strekke seg i retning av "kvalifiserte generaliseringer" ved bruk av case" (Andersen 1997:16). Yin vektlegger betydningen av teori i det han kaller analytisk generalisering. Dette oppnås ved å bruke teori som et grunnlag for å sammenligne de empiriske resultatene fra casestudien. Analytisk generalisering oppnås når to eller flere case støtter den samme teorien, og resultatet styrkes når de samme casene ikke støtter en like plausibel, men rivaliserende teori (Yin 1994:31, Stake 1994, Kvale 1997).

Selv om jeg i denne oppgaven ikke har designet undersøkelsen spesielt med tanke på analytisk generalisering, tar jeg utgangspunkt i teori om skriftlig veiledning som min studie kan bekrefte, men også nyansere, gjennom en abduktiv prosess. Teorien om veiledning presenterer noen typologiserte praksiser, som jeg vil se om jeg finner støtte for i mitt materiale. Dermed kan man si at min studie bidrar til generalisering. Samtidig vil jeg undersøke om det er særskilte kontekstuelle veiledningsforhold som har betydning for dannelsen av disse praksisene, og dermed kan det hevdes at jeg ser etter de "betingelsene" som gjelder for bestemte klasser av fenomener, i dette tilfellet veiledningspraksiser. Jeg vil imidlertid presisere at det viktigste med denne studien ikke er å strebe etter en allmenn gyldighet for mine funn, men å forstå de fenomenene som studeres, altså de ulike veiledningspraksisene, prosessuelt.

3.2 Framgangsmåte

I denne delen vil jeg beskrive hvilke metoder jeg har benyttet meg av og hvordan jeg har gått fram i løpet av studien.

3.2.1 Valg av informanter

Intervjupersonene i denne undersøkelsen, og deres studenter, er anonymiserte. Det innebærer at jeg ikke bruker de involverte personenes navn noe sted i oppgaven. Jeg har heller ikke noe sted i teksten brukt navnet på institusjonen intervjupersonene tilhører. Eksempelene jeg har brukt i analysedelen er også plukket ut med tanke på å ikke røpe fag og institutt. Dermed vil det være vanskelig for en leser å gjenkjenne personer, eller via opplysninger gitt i teksten, ”spore” opp hvem intervjupersonene er. Jeg har dessuten ikke samlet inn opplysninger om sosioøkonomiske bakgrunnsforhold, som inntekt og bosted, fordi jeg ikke anser disse opplysningene å være relevante i denne undersøkelsen.

9 av 10 veiledere på Instituttet svarte i desember 2006 på et spørreskjema om relasjonen mellom veileder og student.⁴ Hensikten med denne ”screeningen” var å plukke ut informanter til denne oppgaven. Da jeg formulerte spørsmålene, var jeg opptatt av å ikke spørre konkret om veiledernes tilbakemeldingspraksis, men om relasjonen mellom veileder og student. Spørsmålene ble formulert med utgangspunkt i Dysthes (2006) beskrivelser av partnerskapsrelasjonen. Denne modellen ble valgt som utgangspunkt fordi jeg jobbet ut i fra en hypotese om at dette var en utbredt veiledningsmodell på Instituttet.

For å slippe å få mange svar på midten av en skala, valgte jeg å ha 4 svaralternativer på hvert spørsmål. Jeg kunne ha valgt en skala med 6 svaralternativer, men det var viktig for meg å i størst mulig grad skille ut én veiledningstype. Jeg valgte derfor å ”tvinge” veilederne til å plassere seg på en skala med færre valgmuligheter. Svaralternativene var merket med tall fra 1 til 4, der 1 som oftest sto for ”i liten grad”, mens 4 sto for ”i stor

⁴ Med hensyn til anonymiseringen kaller jeg arbeidsstedet veilederne er tilknyttet for Instituttet gjennom hele oppgaven.

grad”.⁵ På alle spørsmålene, bortsett fra og med spørsmål 3, var 4 det svaralternativet som indikerte en veiledningspraksis i tråd med partnerskapsmodellen. Det betyr at poengsummen jeg har kommet fram til er summen av svarene på screeningsskjemaet. På spørsmål 3 ble det benyttet en motsatt skala, der svaralternativ 1 ga 4 poeng.

Resultatet av screeningen viser at veilederne skårer fra 20 til 32 av 36 mulige poeng. Dette kan tolkes som at poengsummen peker på i hvilken grad veiledernes relasjoner er i tråd med kriteriene for partnerskapsrelasjonen. Poengsummen kan derimot ikke si noe om i hvilken grad de ulike veilederne passer inn i Dysthes andre veiledningsmodeller. Svarene kunne ha variert fra 4 til 36 poeng, altså mer spredt enn det resultatet viser. Det er flere mulige forklaringer på at de fleste veilederne svarer relativt likt på flere av spørsmålene. Dette vil jeg komme tilbake til under drøftingen i kapittel 5. Siden veilederne scoret relativt likt valgte jeg å bruke materialet til å gjøre en ”item- screening”. Det betyr at jeg tok bort de spørsmålene der veilederne enten svarte helt likt eller bare spredte seg på to svaralternativer som lå ved siden av hverandre. I mitt materiale dreide dette seg om 3 spørsmål. Resultatene fra denne screeningen endret i liten grad på resultatene fra den første opptellingen. Den fungerer dermed som en validering av den første undersøkelsen.

Screeningen er i denne oppgaven blant annet brukt som grunnlag for å plukke ut informanter. Den bidrar også med utfyllende informasjon om veilederne, i tillegg til intervjuene. Denne ble brukt i utarbeidelsen av fortellingene som presenteres i resultatdelen, kapittel 5.

3.2.2 De skriftlige tilbakemeldingene, analysemetode

Problemformuleringen i denne oppgaven sier noe om at jeg har vært interessert i å finne ut hvilke typer skriftlige tilbakemeldinger som gis på masteroppgavearbeid. Jeg har altså vært ute etter å finne kriterier for, og samle tilbakemeldingene i, kategorier.⁶ Dette kalles i følge Holter (1996) for kategoribasert analyse, og er den vanligste formen for analyse

⁵ Svaralternativ 2 og 3 hadde ingen merkelapp på seg.

⁶ Se kapittel 2.6 om kategorier for skriftlige tilbakemeldinger.

innen samfunnsforskning. Kategoribasert analyse består i at forskeren konstruerer de kategoriene materialet kan ordnes etter, enten fordi de går igjen i materialet eller fordi kategoriene er viktige for forskerens teoretiske interesser (Holter 1996:17).

Som nevnt fikk alle veilederne på Instituttet i januar 2007 en skriftlig forespørsel, der jeg bad om tilgang til et tekstmateriale fra de ansattes veiledningspraksis.⁷ Jeg spurte om å få oversendt en studenttekst fra arbeidet med masteroppgaven, som veilederne hadde kommentert. Studenttekstene skulle ikke være endelige kapittelutkast, men utkast underveis i skriveprosessen. 5 veiledere responderte ved å sende meg studenttekster med sine skriftlige kommentarer. Disse tekstene er av ulikt omfang og har ulik karakter, noe som blant annet henger sammen med at studentene har kommet ulikt i skriveprosessen.

Alle veilederne som responderte på denne henvendelsen har brukt tekstbehandlingsprogrammet Word når de har gitt skriftlige tilbakemeldinger. Det betyr at veilederne kommenterer er skrevet inn i margin ved hjelp av merknads- funksjonen. En av veilederne hadde i tillegg brukt en slette og overskrivingsfunksjon som kalles ”spor endringer”. Bruken av disse funksjonene kommer jeg tilbake til under kapitel 5. Selv om veiledningspraksisene jeg har studert har vært basert på elektroniske tilbakemeldinger, anser jeg ikke dette for å være nettbasert veiledning. Bruken av pc og tekstbehandlingsprogrammets funksjoner er etter mitt syn et resultat av utviklingen av artefaktene vi omgir oss med. Dette artefaktet kunne vært brukt til å åpne synkrone interaktive rom der veileder og student er samtidig til stede på nettet (Dysthe 2001c, Ottesen og Aaserud 2003). I min studie er artefaktet brukt til asynkron kommunikasjon, ved at tekstutkast og respons er sendt mellom den veiledende og veileder elektronisk via en felles digital læringsplattform, Learning Management System (LMS).

Det første jeg gjorde da jeg mottok studenttekstene, var å lese raskt gjennom veilederne kommentarer. Deretter leste jeg raskt igjennom studentteksten, før jeg igjen leste kommentarene. Så samlet jeg alle de skriftlige tilbakemeldingene i ett dokument, og leste gjennom kommentarene, løsrevet fra teksten de kommenterte. Etter å ha lest

⁷ Se vedlegg 3: Brev til informanter.

kommentarene flere ganger, skrev jeg umiddelbart ned to-tre stikkord som karakteriserte de ulike veiledernes formidling. Det neste jeg gjorde var å kategorisere tilbakemeldingene, med utgangspunkt i Dysthe et als (2000) beskrivelser av veiledningsferdigheter (ibid:164, Røe:2006). Jeg fant flere eksempler på tilbakemeldinger som ikke passer inn i disse kategoriene. I en vekselvirkning mellom teori og empiri, altså ved abduksjon, fant jeg fram til kategorier som dekket variasjonen i det tilgjengelige materialet. Hensikten med å kategorisere tilbakemeldingene var å finne hva som var typisk for den enkelte veileders skriftlige tilbakemelding. Kategoriseringen gjør det dessuten lettere å gjøre (case)komparasjon, da de kan brukes til å si noe om likheter og forskjeller mellom de ulike praksisene.

3.2.3 Intervjuene

Etter å ha analysert tekstmaterialet avtalte jeg intervjuer med tre veiledere. Disse presenteres i denne oppgaven som Pål, Kari og Åse. Veilederne som ble intervjuet, ble valgt ut fordi de representerte en bredde i måten å gi skriftlige tilbakemeldinger på. Både tekstanalyse, screening og veiledernes tilgjengelighet har vært avgjørende elementer når veilederne ble valgt ut. Blant annet er veilederne med høyeste og laveste score på spørreundersøkelsen plukket ut.

Kalleberg (1996) deler spørsmål i tre typer; konstaterende, vurderende og konstruktive spørsmål. Ved å stille konstaterende spørsmål undres vi på hvordan noe er og hvorfor det er slik, vurderende spørsmål er opptatt av om noe er som det bør være, mens konstruktive spørsmål har til hensikt å finne ut av hvordan noe kan og bør forbedres (Kalleberg 1996:38). I min studie har jeg vært opptatt av å stille konstaterende spørsmål, og jeg har vært opptatt av å få fram både beskrivelser og forklaringer av fenomenet skriftlige tilbakemeldinger.

På bakgrunn av informasjon fra tekstmaterialet og resultatene fra screeningen, utarbeidet jeg en intervjuguide. Intervjuguiden var todelt. Første del var en fellesdel, som i største grad handlet om veiledernes praksis når det gjelder skriftlige tilbakemeldinger, og deres intensjon med denne praksisen. Spørsmålene i denne delen handlet også om relasjonen til

den studenten jeg har fått tekstmateriale fra, og veilederens syn på skriftlige tilbakemeldinger generelt. Veilederne fikk se en liste over de kategoriene for skriftlige tilbakemeldinger jeg hadde identifisert i det skriftlige materialet, og kommenterte i hvilken grad de brukte de ulike kategoriene. De fleste spørsmålene var innenfor fellesdelen. Dette er fordi det er lettere å sammenligne svarene og eventuelt finne likheter og forskjeller. Den andre delen av intervjuet var en spesiell del for hver av intervjupersonene. I denne delen ønsket jeg å bruke konkrete eksempler på veiledernes egne skriftlige kommentarer. Hensikten var å komme tett innpå intensjonene med de enkelte kommentarene. Jeg plukket ut eksempler jeg opplevde som typiske for den enkelte veilederen og ba om en forklaring på hvorfor kommentaren er formulert akkurat slik. Hvordan ønsker veilederne at tilbakemeldingen skal leses? Hvilken effekt ønsker de å oppnå? Jeg har i tillegg tatt hensyn til at informasjonen skulle anonymiseres, og derfor ikke valgt ut tilbakemeldinger som sier noe om fag og institutt.

Det var viktig å skape en trygg og åpen atmosfære under intervjuet. Jeg var derfor særlig opptatt av å formulere meg slik at jeg ikke virket kritisk selv om jeg stilte hvorfor-spørsmål. Jeg hadde møtt alle informantene tidligere i forbindelse med denne oppgaven, så både veilederne og jeg visste hvem vi skulle møte. Intervjuene foregikk enkeltvis. Det ble benyttet en digital lydopptager, i tillegg gjorde jeg enkelte notater underveis. Selv om det var utarbeidet en intervjuguide på forhånd, lot jeg veilederne få snakke relativt fritt. Det er dette Dalen kaller et semistrukturert intervju (Dalen 2004: 29). Det var viktig for meg å ikke avbryte informantene underveis når de snakket om erfaringer og opplevelser som direkte eller indirekte kunne være med på å tegne et bilde av hvorfor veilederne responderer som de gjør. I ettertid ser jeg nettopp at mye verdifull informasjon er kommet på slutten av svarene, når informantene har snakket seg litt ”varme”. Underveis sjekket jeg med intervjuguiden at alle spørsmålene ble belyst, og jeg stilte selv de spørsmålene veilederne ikke hadde besvart spontant. Intervjuene varte fra 45 minutter til en drøy time.

Intervjuene ble transkribert i sin helhet kort tid etter at de var gjennomført. De ble deretter kodet slik at de kunne brukes i presentasjonen av resultatene. Med koding mener

jeg at jeg markerte stikkord i margen ved hjelp av merknadsfunksjonen i Word. Disse stikkordene karakteriserte ytringene, og var til stor hjelp når jeg senere skulle plukke ut sitater. Kodingen var en omfattende prosess, som jeg måtte gjennomføre i flere omganger. Leiulfsrud og Hvinden (1996) beskriver denne prosessen og sier at slike framgangsmåter kan raffinere og bearbeides på ulike måter. En kan for eksempel lage lagdelte systemer ved å skille ut enkelte kategorier (ibid:231). Selv om jeg hadde benyttet meg av en intervjuguide, kom veilederne inn på samme temaer flere steder i løpet av intervjuet, men av og til fra ulike perspektiver. Dette var med på å utvide antall kategorier som ble brukt.

3.2.4 Fortellingene

For å presentere informasjonen jeg har samlet inn, har jeg valgt å skrive fortellinger om de tre veilederne. All informasjon er hentet fra screeningen, de skriftlige tilbakemeldingene og intervjuene. Framstillingen er anonymisert. Det er i stor grad brukt veilederne egne ord i fortellingene. Fortellingene framstår med noe ulik lengde, fordi veilederne har svart relativt ulikt på spørsmålene, noe som intervjuenes lengde også er en indikasjon på. Fortelling som form brukes av flere forskere (Kvale 1997). Fortellingens innhold kan være både reell, som i Lave og Wengers (1991) beretning om jordmødre, skreddere, slaktere, og tørrlagte alkoholikere, eller fiktiv, som i Samaras (2006) beskrivelse av problematiske veiledningsforhold. Fortellingene i denne studien er reelle. Jeg har valgt denne framstillingsformen fordi jeg har villet gi noen eksempler som kan belyse problemstillingene mine. Denne framstillingsformen er valgt som en innledning til analysedelen fordi sjangeren holder leseren i teksten, og de narrative virkemidlene kan bidra til å presentere viktig bakgrunnsinformasjon på en mer levende måte. Veilederne har lest fortellingene og hatt mulighet til å kommentere hvis de ikke har kjent seg selv igjen i historien. Slik respondentvalidering styrker påliteligheten til transkriberingen. (Holter og Kalleberg 1996:22).

3.3 Usikkerheter ved undersøkelsesopplegget

Kvernbekk (2002) sier at motsetningen mellom den menneskelige tenkningens triumfer og feiltak er et av filosofiens eldste paradokser. Likevel er det slik at både triumfer og feil har samme kilde, nemlig menneskets evne til å trekke slutninger og konstruere oppfatninger om verden. Peter Medawar hevder at det verste en forsker kan gjøre er å erklære noe for sant som ikke er det (ibid: 19). Validitet er med andre ord et vesentlig mål for all forskning.

I kvantitative og statistiske undersøkelser vurderes og måles forskningens kvalitet blant annet ved hjelp av begrepene validitet (om undersøkelsen gir svar på problemstillingen) og reliabilitet (hvor stor statistisk usikkerhet det er knyttet til konklusjonene). Kvale (1997) betegner begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet som samfunnsvitenskapens treenighet. Disse begrepene brukes også i kvalitativ forskning, men får da et litt annet innhold.

Vurderingen av reliabilitet dreier seg i denne oppgaven om intersubjektivitet forstått som etterprøvbarhet. Spørsmålet er om flere forskeres tolkning og analyse av et datamateriale, eller et sett av tekster, ville gi samme resultat. Kvale (1997) peker på at det er ønskelig med en høy grad av validitet, eller intersubjektiv reproduserbarhet, når man bruker en spesifikk metode med et bestemt formål, for eksempel en kategorisering av personers uttalelser, med henblikk på å sammenligne ulike grupper eller individers holdninger til et tema. I slike tilfeller bør ikke resultatene av sammenligningen påvirkes av hvem som kategoriserer svarene. Men et så strengt krav til intersubjektivitet kan, ifølge Kvale, føre til at tolkningen trivialiseres. Dette er særlig problematisk når det tas sikte på å avdekke ny type kunnskap, eller når forskningen har et eksplorerende preg (Dahl 1986). I min undersøkelse har jeg i kategoriseringen av ulike typer skriftlige tilbakemeldinger på masteroppgaver, forsøkt å oppnå en intersubjektivitet. Dette har sammenheng med at det er utviklet nokså klare og entydige begreper for hvordan disse kategoriseringene skal gjøres. Når det gjelder tolkningen av veiledningspraksis, på bakgrunn av både

tilbakemeldinger og intervjusamtaler, er det verken realistisk eller ønskelig å nærme seg en slik reliabilitet.

Validitet omhandler spørsmålet om forskningen, med de valg av metoder som er gjort, reflekterer de fenomenene som skal undersøkes. Men hvordan validitet skal håndteres avhenger av vitenskapssyn. I den klassiske naturvitenskapen, der korrespondanseteorien for sannhet er rådende, vil validitet, ifølge Kvale (1997), dreie seg om hvorvidt et kunnskapsutsagn stemmer med den objektive verden. Der koherenskriteriet for sannhet er det interessante, vil validitet dreie seg om utsagnets konsistens og indre logikk, mens det pragmatiske kriteriet omhandler forholdet mellom kunnskapsutsagnets sannhet og dets praktiske konsekvenser. I et sosialkonstruktivistisk perspektiv, der virkeligheten ikke oppfattes som objektiv, men konstruert gjennom sosiokulturelle prosesser, vil det være de to siste formene for validering som er interessante. Slik er det i denne undersøkelsen. Det har vært særlig viktig å kommunisere med informantene med tanke på begrepsvaliditet.

Det kan sies å være en ”svakhet” ved dette undersøkelsesopplegget at det er begrensede muligheten til å generalisere funnene. Dette har da heller ikke vært meningen.

Hovedhensikten med undersøkelsen har som nevnt vært å beskrive ulike veiledningspraksiser og intensjonene bak disse, noe som best kan gjøres gjennom et kvalitativt forskningsopplegg.

4. Den institusjonelle konteksten

Veilederne i denne studien er kollegaer på Instituttet ved en av de store utdanningsinstitusjonene i Norge. Masteroppgaven studentene skriver tilsvarer 30 studiepoeng, og veiledningsressursen er på 30 timer per student. Studiet er erfaringsbasert, og masteroppgaven skal derfor være en erfaringsbasert empirisk oppgave. Oppgaven kan skrives individuelt eller i gruppe.⁸

4.1 Veiledningens fire ben

Faglig leder for masterprogrammet beskriver veiledningstilbudet til studentene som skriver masteroppgave, som firedelt; 1. ansikt til ansikt -møter mellom student(er) og veileder, 2. skriftlig tilbakemelding, 3. prosjektseminar og skriveseminar og 4. veilederforum.

4.1.1 Veiledningssamtalen

Hoveddelen i masteroppgaveveiledningen er det som foregår i ”ansikt til ansikt -møtet”, eller veiledningssamtalen. Ved starten av et veiledningsforhold, gjøres det en avtale mellom student(ene) og veilederen om bruk av tidsressursen, og det settes opp en plan for hvordan veiledningen skal foregå. Veiledningssamtalen er det forumet hvor veileder og student diskuterer arbeidet med oppgaven. Samtalen kan dreie seg om teorivalg og -anvendelse, metodeproblematikk, formelle kriterier og faglige diskusjoner. Det lages individuelle rammer og tidsfrister for hva og når studenter skal levere inn tekster til veiledning via den digitale læringsplattformen. Disse avtalene tilpasses hver enkelt veiledningsrelasjon, og lages i samarbeid mellom veileder og student. Dette fungerer likevel ikke alltid etter hensikten, fordi studentenes arbeidssituasjon ofte gjør at de ikke

⁸ All informasjon om Instituttet er hentet fra en samtale med faglig leder for masterprogrammet i april 2007.

klarer være så strukturerte. Veilederne opplever dette som frustrerende fordi de gjerne skulle hatt tid til å forberede seg før veiledningssamtalen.

4.1.2 Skriftlige tilbakemeldinger

Den skriftlige veiledningen fungerer som underveisveiledning. Den brukes ofte som grunnlag for veiledningssamtalen, og som en hjelp til å fokusere i ”ansikt til ansikt - veiledningen”. De skriftlige tilbakemeldingene har også verdi i seg selv. Det er nyttig for studentene å få tekstmære kommentarer siden mange av studentene er lite kjent med å skrive akademiske tekster. De skriftlige tilbakemeldingene gis enten elektronisk, eller med håndskrift. Faglig ansvarlig for masterprogrammet kaller de skriftlige tilbakemeldingene for en håndfast del av veiledningen, fordi de representerer noe fysisk studenten tar med seg videre i arbeidet. Både studenten og veilederen kan ha nytte av å komme tilbake til skriftlige tilbakemeldinger gitt på et tidligere stadium.

4.1.3 Prosjektseminar og skriveseminar

Som en del av veiledningstilbudet, inviteres studentene til å delta på to ulike seminarer. Det første seminaret kalles prosjektseminar. Her legger studentene fram prosjektene sine muntlig og får tilbakemeldinger fra medstudenter. Tekstene, som skal legges fram, må legges ut på den felles digitale læringsplattformen, slik at medstudentene kan sette seg inn i teksten på forhånd. Slike seminarer arrangeres to ganger i semesteret

Den andre typen seminar er skriveseminarer. Her benytter Instituttet en skrivepedagog som foreleser. Dette opplegget fokuserer mer på det tekstlige enn på innholdet. Relevante problemstillinger som tematiseres er: Hvordan skrive, hvordan argumentere, hvordan lage en god framstilling, en rød tråd, hvordan avslutte og hvordan binde sammen avsnitt. Det handler mest om det skrivetekniske i prosessen med å ferdigstille en masteroppgave. Dette er et spesielt tilbud som arrangeres to ganger i semesteret for studenter som holder på å skrive masteroppgave.

4.1.4 Veilederforum

Det fjerde benet i veiledningstilbudet kalles veilederforum og er mer et indirekte veiledningstilbud. Dette er en møteplass for alle som veileder studenter i arbeidet med masteroppgaven på Instituttet, både instituttets egne ansatte og eksterne veiledere.⁹ I dette forumet diskuteres veiledningspraksisen ved Instituttet, og det er rom for å ta opp det som veilederne opplever er aktuelle problemstillinger. Forumet brukes blant annet til at veilederne leser tekster for hverandre, som utgangspunkt for en diskusjon om hva slags tilbakemelding som skal gis. Veilederforumet har brukt mye tid på å diskutere kriterier og formelle krav til masteroppgaven. Veilederne diskuterer hva som er deres rolle som veiledere og hvordan veiledningsarbeidet kan utføres innenfor den fastsatte tidsrammen. Veilederne er i ulik grad opptatt av å føre regnskap for tidsbruken i forbindelse med veiledningsarbeidet. Dette har vært diskutert ved flere anledninger. Fra høsten 2007 er det besluttet, fra institusjonens side, at veiledningsressursen til studenter som arbeider masteroppgaven, skal reduseres. I denne forbindelse vil det være en aktuell diskusjon i veilederforumet om veilederne skal jobbe like mye og få mindre betalt, eller om de skal bli ”strengere” ovenfor studentene når det gjelder deres egen tilgjengelighet. Det at veilederne gjennom samtale og diskusjon utveksler erfaringer og samordner sine praksiser, gjør at veiledningsforumet beskrives som en del av veiledningstilbudet for studentene.

4.2 Andre kontekstuelle forhold

Jeg vil her kort gjøre rede for andre kontekstuelle forhold som kan ha betydning for denne oppgaven.

4.2.1 Studentene

Studentene på dette studiet er voksne studenter med erfaring fra arbeidslivet. Nær sagt alle studentene kombinerer deltidsstudier og jobb. Interne evalueringer viser at studentenes motivasjon for å gjennomføre studiet er å bli bedre praktikere og oppnå

⁹ Antall oppgaver veilederne har veilederansvar for varierer fra 1 til 5.

personlig kompetanse. Det er svært få av studentene som ser for seg en videre akademisk karriere. Omtrent halvparten av studentene leverer masteroppgaven på normert tid.

4.2.2 Tildeling av veileder

Studentene skriver prosjektskisse som en eksamen på modul 3.¹⁰ Denne er utgangspunktet for tildeling av veileder på masteroppgaven. Ved å vurdere både tema og metodevalg, knyttes ideelt sett studenten opp mot fagpersoner som har innsikt i det aktuelle feltet. I praksis blir det likevel ofte til at studentene blir tildelt veileder etter hvor mye tid den enkelte veileder har til rådighet. Faglig leder prøver også å ta hensyn til den totale belastningen på den enkelte veileder, og lar ofte de mer erfarne veilederne få ansvar for de veiledningsforholdene som av faglig eller personlig grunner er vanskelige. Det hender at studenter ønsker seg en spesiell veileder. Disse ønskene blir imøtekommet hvis det lar seg gjøre, men studentene får beskjed om at det er de ansvarlige på studiet som bestemmer hvem som skal være veileder. I noen tilfeller bruker Instituttet veiledere fra andre institusjoner. Det gjelder særlig når studenter skriver om emner veilederne ikke har kompetanse i. I disse tilfellene har studentene en bi -veileder på Instituttet. Veilederne sitter ikke i kommisjonen når masteroppgaven skal vurderes. Kommisjonen består av en intern og en ekstern fagperson.

¹⁰ Arbeidet med masteroppgaven er den siste av studiets 4 moduler.

5. Presentasjon av resultatene

I dette kapitlet presenteres resultatene fra denne undersøkelsen. Jeg presenterer først tre fortellinger for å gi et bilde av veiledernes tanker omkring sin egen praksis. Gjennom fortellingene ønsker jeg å formidle deres refleksjoner rundt veilederrelasjonen og veilederrollen, og deres tanker om hensikten med de skriftlige tilbakemeldingene. Deretter redegjør jeg for de typene, eller kategoriene, av skriftlige tilbakemeldinger materialet mitt avdekker og illustrerer disse med eksempler fra undersøkelsen. Dessuten diskuterer jeg tilbakemeldingene i lys av tidligere undersøkelser og litteratur som omhandler dette temaet.

5.1 Fortellingen om Pål

Pål beskriver studenten i denne veiledningsrelasjonen som en positiv, åpen og blid person. Han beskrives som lett å snakke med og forholde seg til. Pål og studenten kjenner hverandre fra før gjennom samtaler og veiledning på tekster tidligere i studiene.

Pål omtaler seg selv som ny i veilederrollen. Han har tidligere veiledet studenter som har arbeidet med mindre oppgaver på mastergradsnivå, og han har vært veileder på én masteroppgave. Pål beskriver seg selv som direkte og lyttende, og han forsøker å balansere mellom på den ene siden å være omsorgsfull og ta hensyn, og på den andre siden å være tydelig og klar. Han opplever at veiledningsrelasjonen er preget av en viss grad av usikkerhet, men han synes selv ikke det byr på noen problemer. Studenten er usikker fordi han holder på med en type arbeid han ikke har erfaring med fra tidligere, og Pål er usikker fordi han er ny i veilederrollen. Han tenker at det derfor er viktig at student og veileder lytter til hverandre, og ”kjenner litt på” hverandre. Pål sier at relasjonen mellom veileder og student i stor grad er preget av symmetri og dialog. Han ser det som sin viktigste oppgave å sørge for at studenten klarer å gjennomføre arbeidet med oppgaven. Dette tror han at han kan oppnå gjennom å være hjelpende og støttende, slik at

studenten opplever utvikling og progresjon. Pål omtaler seg selv som både en prosess- og produktveileder, og han ønsker at studenten skal lære noe av å jobbe strukturert i forhold til masteroppgaven, som kan brukes i det senere yrkeslivet. Studenten sikter ikke mot en akademisk karriere, men Pål synes likevel det er viktig at studenten bringes på et annet nivå enn hverdagsspråket og blir i stand til å bruke akademisk teori og tankevirksomheten innenfor den rammen han skal arbeide i.

Pål ønsker at hans tilbakemeldinger skal leses mer som et grunnlag for diskusjon enn som rettelser. Arbeidet med masteroppgaven er studentens prosjekt, og som veileder forsøker Pål å stadig finne ut av hva studenten vil og ønsker å få ut av dette arbeidet. Dette er også et uttrykk for hans syn på sin egen rolle som medhjelper. Pål har bedt studenten om å lese tilbakemeldingene og ta hensyn til dem hvis de gir mening. Hvis de ikke gir mening, bør de ikke tas hensyn til. Fordi det er studentens prosjekt, synes Pål at det er en selvfølge at det er studenten som bestemmer. Han forventer likevel at tilbakemeldingene diskuteres, fordi veilederen og studenten på den måten ”holder hverandre inne” i teksten, og det synes han er nyttig. Studenten har ved flere anledninger i muntlig dialog gitt uttrykk for hva han lurer på og hva han forstår av tilbakemeldingene. Pål synes det er med på å skape en god relasjon, og at det er godt å få tilbakemelding på tilbakemeldingene.

Når Pål skal kommentere en tekst skriftlig, ber han studenten formulere noen spørsmål knyttet til det han vil at veilederen skal kommentere. Pål ber også om at studenten skal formulere spørsmål hvis det er noe han ellers lurer på. Pål vil helst ha slike spørsmål en ukes tid i forveien for å ha tid til å fordype seg i det studenten ønsker å fordype seg i. Dette har denne studenten i liten grad gjort, bortsett fra noen spørsmål om praktiske og formelle rammer. Pål beskriver denne studenten som spesiell fordi han på kort tid både har skrevet veldig mye og fordi han har hatt struktur på oppgaven hele tiden. Han tror det er derfor han har fått relativt få spørsmål fra studenten.

Pål er opptatt av hva slags tilbakemeldinger han gir, og han prøver å være bevisst på *hva* han gir tilbakemelding på og *hvordan* han gjør det. Han er ikke vant til å tenke på hvilke

kategorier han bruker, men han tror han bruker kategorien invitasjon til refleksjon mye. Han sier også at han i ganske liten grad retter språklige formelle feil.

Pål synes det er interessant å bli bevisstgjort på bruken av de ulike kategoriene og at han vil tenke over dette når han gir skriftlige tilbakemeldinger i veiledningssammenheng senere.

5.2 Fortellingen om Kari

Kari har lang erfaring med pedagogisk arbeid fra universitetssystemet, men ikke så lang erfaring som veileder. Hun beskriver seg selv som faglig motivert og bredt orientert. Kari var helt ukjent med studenten før denne tilbakemeldingen ble gitt. Hun visste ikke hvordan studenten så ut, og de hadde ikke snakket sammen på telefon. Før jeg intervjuet Kari, hadde hun imidlertid truffet studenten flere ganger. Kari forteller at hun ble oppnevnt som veileder til denne studenten fordi temaet passet med hennes faglige profil. Relasjonen mellom studenten og veilederen beskriver hun som preget av asymmetri i forhold til faglig kompetanse. Kommunikasjonen i veiledningssamtalene er i stor grad preget av dialog.

Kari beskriver seg selv som åpen og tilpasningsorientert i forhold til det studenten ønsker og vil. Hun tror det skyldes hennes egne forventninger til rollen som ansatt på universitetet og de erfaringene hun selv har fra den tiden hun var student. Hun har alltid satt pris på stor frihet og beskriver ”samfunnsuniversitetet” som et sted der studentene får anledning til å konsentrere seg om prosjekter de identifiserer seg med og opplever som viktige. Faget rommer også mange perspektiver, som gir studentene anledning til å velge en egen tilnærming i arbeidet med masteroppgaven. Derfor argumenterer Kari for at de hun veileder skal få lov til å realisere sine interesser og i den forstand ha stor frihet.

Men Kari vet også at studentene har dårlig tid, og at de trenger å få konkrete tilbakemeldinger relativt raskt for å komme i havn med arbeidet. Flere av de studentene

hun har hatt tidligere har ikke klart å følge normert studietid, og noen har hoppet av. I ettertid ser hun at en sterkere styring av prosessen ville ha hjulpet studentene med framdrift. Hun har derfor endret litt på sine egne strategier og beskriver seg selv som en tydelig veileder, som gir konkrete tilbakemeldinger tidlig i oppgavearbeidet. Samtidig respekterer hun at studenten trenger tid til å avgrense fokus og rammen for prosjektet, og at uforutsette forhold kan endre planen de har blitt enige om. Hun har fått flere tilbakemeldinger fra studenter på at hun er veldig nøye og samvittighetsfull, og at hun går grundig inn i arbeidene deres.

Kari ser sin viktigste oppgave i å kvalifisere studenten til et liv utenfor universitetet. De fleste av hennes studenter sikter seg ikke på en akademisk karriere, men ønsker å fungere i en ledende stilling i arbeidslivet. Samtidig ønsker hun at studentene skal skrive en så god masteroppgave som mulig. Derfor råder hun studentene til å følge de koder og kriterier som gjelder for arbeidet med masteroppgaven. Hun gir også innspill i forhold til hvilke kunnskaper som er nødvendige for å kunne delta i det faglige fellesskapet som universitetet representerer.

Kari tror ikke at man kan være enten prosess- eller produktorientert. Selv opererer hun med fire kategorier av veiledning. Hun er for det første opptatt av hvilke strukturer og koder som gjelder for arbeidet med masteroppgaven, for det andre av det faglige kunnskapsgrunnlaget som masteroppgaven bygger på, for det tredje av hvordan arbeidet skal struktureres over tid, altså prosess, og for det fjerde av produktet som gjelder den skriftlige framstillingen av den undersøkelsen studenten gjør. Prosessen dreier seg om å innhente litteratur, undersøke et felt empirisk og skrive, men også om å delta i et samspill gjennom veiledning. Kari har ikke én enkelt oppskrift på veiledningen, men ønsker at den skal tilpasses studenten, avhengig av hvordan prosessen forløper. Produktet er i denne sammenhengen mer enn den ferdige oppgaven. Gjennom veiledningen drøfter hun hvordan resultatene kan formidles til et bredere publikum og hva det vil si å være kvalifisert for å kunne bidra i en større fagdiskurs.

Gjennom de skriftlige tilbakemeldingene ønsker Kari å hjelpe studenten til å utforme et oppgavedesign som fungerer. Målet er å få klargjort problemstilling, hensikt, datatilfang og argumentasjon, på bakgrunn av de formkrav som universitetet stiller til masteroppgaver. Den teksten som jeg har fått tilgang til, og som er påført Kari's kommentarer, er en prosjektbeskrivelse skrevet av en student som hadde fått et par tilbakemeldinger av en annen veileder før Kari overtok ansvaret. Fordi tiden var knapp og studenten i dette tilfellet var kommet relativt langt med teksten, synes hun at hun kunne gi detaljerte tilbakemeldinger som hun karakteriserer som direkte og konstruktive for det videre arbeidet. Hun formulerer seg slik: ” Hvis teksten er såpass ferdig at den kan trekkes ned, ”snirkles inn” og struktureres på en bedre måte, så gir jeg mange tilbakemeldinger som er veldig direkte og samtidig konstruktive”. Hun begrunner dette med at hvis studenten starter ut med et design som ikke er gjennomførbart og er paradokser seg på enkelte punkter, vil hun eller han få problemer i det videre arbeidet.

Kari mener denne typen tilbakemeldinger er typiske for hvordan hun har arbeidet med studenter i år. 3 av 4 studenter har fått slike reaksjoner på teksten. Kari tror at studentene lærer fag på forskjellige måter, som forutsetter at veiledningen bør tilpasses den enkelte, men at de studentene hun har er sterke, ambisiøse og har mål for hva de vil. Siden de har tro på seg selv og er relativt skriveføre, kan hun være ganske direkte. Kari tar det som en selvfølge at studenten ser på de tilbakemeldingene hun gir, men hun regner ikke med at alle råd blir fulgt. Det er studentens tekst, og derfor er det studenten som bestemmer til syvende og sist. Allikevel antar Kari at studenten vil ta en del av de skriftlige tilbakemeldingene til følge.

Kari gir elektroniske tilbakemeldinger til studenten, men synes det kan være problematisk fordi denne formen lett bidrar til at man skriver forslag til hvordan studenten bør formulere seg. Hun synes de elektroniske tilbakemeldingene griper mye mer direkte inn i teksten enn de muntlige og at det kan være en utfordring. Kari er ikke bevisst på hvilke tilbakemeldingskategorier hun bruker, men hun er innstilt på å skrive saklig og gi noen positive kommentarer, så studenten ikke skal tenke at alt er feil. Fordi hun er opptatt av innhold og meningsdannelse, er hun ganske direkte på hva som kan beholdes, og hva som

bør tas ut. Hun tror hun bruker kategoriene ”informasjon”, ”rådgiving” og ”konstruktive tilnærminger” når hun gir skriftlige kommentarer.

Kari synes det er helt naturlig å tilpasse veiledningen etter studentens ambisjonsnivå. Det dreier seg ikke bare om når studenten ønsker å levere oppgaven, men også om kvalifikasjoner, altså i hvilken grad studenten tilstreber seg på å skrive en god oppgave.

5.3 Fortellingen om Åse

Åse har solid erfaring med å utvikle tekst, både fra egne studier og fra ulike kontekster i arbeidslivet. Hun har blant annet undervist i språkfag i mange år og sier at det å gi tilbakemelding på tekst ”ligger i blodet”. Hun er imidlertid relativt ny som veileder på Instituttet. Åse har hatt mange samtaler med studenten før denne tilbakemeldingen ble gitt. Hun beskriver studenten som en voksen mann, som er seriøs, flink, ambisiøs og brennende engasjert i temaet sitt. Etter hennes oppfatning, er relasjonen i stor grad preget av dialog og i middels grad preget av symmetri. På relasjonsplanet er det ingen asymmetri. Åse forhandler i stor grad med studenten om hvordan veiledningen skal være.

Åse har akkurat lest Olga Dysthes artikkel om ulike veiledningsroller (Dysthe 2006) og har i den forbindelse tenkt mye på sin egen veilederrolle og veiledningspraksis. Fordi hun ofte møter studenter som er godt voksne og gjerne har ledererfaring, synes hun det er naturlig å tenke seg en ”veilederrolle” i tråd med Dysthes ”partnerskapsmodell”. I møte med studentens tekst, derimot, omtaler hun seg selv mer som lærer, men tror at hun veksler mellom å være lærer, mester og partner og at hun kan ha litt av alle rollene i seg samtidig. Hun mener det dreier seg om å være kontekstsensitiv og tekstsensitiv. Åse går inn som partner for å finne ut av hva studenten vil, mens hun går inn som mester og lærer for å utvikle en tekst. I kraft av sin yrkesrolle har hun posisjon som lærer, noe som er tydelig fordi hun både underviser og veileder på masterstudiet. Hun opplever at hun er i rollen som prosess- og produktveileder samtidig. Studenten og Åse er enige om at det prosessen skal ende opp i, er et produkt. Åse synes det er viktig å avklare rammene og

premissene først, og hun snakker derfor med studenten om hans ambisjonsnivå.

Underveis oppfatter hun seg selv som prosessveileder, sett i forhold til det målet de har satt seg; at studenten skal bli ferdig med en masteroppgave som han er fornøyd med, og som Åse synes hun har bidratt godt nok til. Dette er studenten og veilederen blitt enige om i metasamtalene omkring veiledningen, som har funnet sted både innledningsvis og underveis i veiledningsforløpet.

Gjennom de skriftlige tilbakemeldingene ønsker Åse først og fremst å være en veileder som gir den støtten og hjelpen som trengs for at prosessen skal bli bedre og for at teksten skal bli bedre enn om hun ikke hadde vært der. Hun beskriver den gode veilederen som en god fødselshjelper i forhold til prosjektet og en god mor underveis, som partner, mester eller lærer, alt ettersom hva studenten trenger, og ettersom hva hun ser at teksten trenger. Åse tror en typisk skriftlig tilbakemelding fra henne er tydelig og spesifikk. Hun prøver å være tekstnær og er bevisst på å gi mange tilbakemeldinger på det hun kaller globalt nivå eller makronivå. Hun synes det er lett å reagere på ting på det lokale nivået, eller mikronivået, men prøver å holde igjen reaksjonene og konsentrere seg om å finne ut av hva som er studentens prosjekt og stemme i teksten.

På et tidlig stadium i skrivearbeidet konsentrerer hun de skriftlige tilbakemeldingene om problemstillingene og strukturen for oppgaven. Jo lenger ut i skriveprosessen studenten kommer, jo flere skriftlige tilbakemeldinger kommer hun med. Mot slutten går hun veldig tekstnært til verks, slik hun har gjort i eksempelet med denne studenten. Hun gir merknader fortløpende og gir en mer helhetlig sluttkommentar. Denne er ofte utgangspunktet for diskusjonen i veiledningssamtalen. Åse mener det dreier seg om å forhandle om tekst, men er veldig tydelig på at hun ikke skal overta teksten. Det er studentens tekst og studentens ansvar å velge hvilke kommentarer han vil ta hensyn til. Men hun forventer at studenten forholder seg aktivt og undersøkende til hennes skriftlige tilbakemeldinger. Hun er tydelig på at det å velge også kan handle om å velge bort. Hun ser på prosessen som en dialog og sier: ”Jeg som veileder blir en slags polyfon stemme i tillegg til tekstens mange stemmer”. Hun forventer at hennes stemme blir tatt veldig på alvor, noe hun har erfaringer med at den er blitt.

Åse beskriver seg selv som ”nesten for eksplisitt” ovenfor studenten om sine forventninger til prosessen. Fordi hun har lang erfaring med å gi tilbakemelding på tekst, blir det irrelevant for Åse å gå inn i et veiledningsforhold uten å være eksplisitt. Hun har erfaring med at det å gjøre veiledning og skriving så eksplisitt som mulig, er en veldig god læringsstrategi fordi det dreier seg om å bli bevisst sin egen skrivestil, sitt eget prosjekt og sin egen prosess når det kommuniseres omkring det å ”skrive fram et stoff”. Det kan ofte bety lange og til dels smertefulle prosesser, som innebærer å plukke fra hverandre, dekonstruere og begynne på nytt, men som gir veldig mye læring underveis, både for studenten og veilederen. Dessuten resulterer det i et mye bedre produkt. Hun har derfor stor tro på at det er en god måte å jobbe på. For å finne ut av hva studenten ønsker tilbakemelding på, ber hun studenten om å formulere noen spørsmål til teksten, som hun skal vie spesiell oppmerksomhet. Det gjør hun for å bevisstgjøre studenten på hva han faktisk trenger av tilbakemeldinger og hva som det er verdt å bruke veilederens tid til. Av og til er det vanskelig for studentene å komme med disse spørsmålene, fordi de er ”tekstblinde” av å ha jobbet så mye med teksten, og da er det veilederen som går på leting etter spørsmålene i teksten, sammen med studenten.

Teksten i dette eksempelet var skrevet på et så sent stadium i prosessen at studenten ønsket at Åse skulle lese med kritiske briller og stoppe opp ved det hun fortsatt synes studenten skulle arbeide videre med. Studenten trengte både støtte og utfordring i forhold til teksten som helhet. Åse leste derfor og reagerte når hun følte det ”stoppet” underveis. Det ble derfor en blanding av leserbasert, skriverbasert og kriteriebasert respons. Åse liker å variere mellom de ulike responstypene fordi det gir studenten ulike tilbakemeldinger. Et eksempel på leserbasert respons er: ”Bra - nå flyter det her”. Denne typen respons kan være til god hjelp fordi den sier noe om hvordan teksten oppfattes. Kriteriebasert eller tekstbasert respons sier derimot noe om kravene til sjangeren masteroppgave, mens skriverbasert respons kan være en god hjelp særlig for svake skrivere som trenger hjelp til å få fram sin egen stemme i det de skriver. Åse varierer også mellom de ulike kategoriene av skriftlige tilbakemeldinger fordi, som hun sier det; ”[...] teksten ”roper” på ulike kommentarer”.

5.4 Kategorier av skriftlige tilbakemeldinger

Nedenfor beskriver jeg veiledernes praksis ved hjelp av noen kategorier av skriftlige tilbakemeldinger, som jeg har utviklet på bakgrunn av Dysthe, Hertzberg og Løkensgard Hoels beskrivelse av veiledningsferdigheter (Røe:2006). Dette er kategoriene: *sammenfatting, vurdering, rådgiving, motivering, informasjon og instruksjoner, invitasjon til refleksjon og metakommunikasjon*. I tillegg til disse kategoriene vil jeg beskrive kategoriene *undervisning, oppklarende spørsmål og bearbeiding av teksten*.

Jeg vil i det følgende presentere kategoriene hver for seg. Grunnlaget for denne presentasjonen er både analyse av de skriftlige tilbakemeldingene som de tre veilederne har gitt på de tre studenttekstene jeg har fått tilgang til, og informasjon fra intervjuene med veilederne

5.4.1. Sammenfatting

En *sammenfatting* gjengir argumentasjonen i teksten og legger vekt på seleksjon, presisjon og klarhet i gjengivelsen.¹¹ Sammenfattingen skiller seg fra referatet ved at den ikke gir en karakteristikk av kildeteksten, og fra presentasjonen ved at den ikke sier noe om sammenhengen den står i. Den har heller ikke en vurderende hensikt slik en anmeldelse har (Flyum 2006). En *sammenfatting* er i denne sammenhengen veilederens (leserens) skriftlige gjengivelse av en tekstbolk. Dette er en vanlig form for veiledning innenfor det som karakteriseres som coaching (Rienecker et. al 2006).¹²

Sammenfatting er en kategori alle de tre veilederne beskriver som viktig, men det er Åse og Pål som bruker denne kategorien i sine eksempler på skriftlig tilbakemelding. Pål forklarer hvorfor: ”Jeg synes det er viktig med sammenfatting fordi da sjekker jeg ut, speiler, om jeg har forstått avsenderen”. Et eksempel på en av hans sammenfattende kommentarer er: ”Her redegjør du for hva som har gjort at du er interessert i temaet. I den

¹¹ Dette kalles også sammendrag eller parafrase

¹² Lauvås og Handal (2000) henviser blant annet til Geldard (1989) i sin beskrivelse av parafrasering og speiling som virkemidler i veiledningssamtalen.

første setningen fremhever du språk og holdninger [...] Ellers synes jeg det er fint at du får med presentasjonen av din forforståelse blant annet ved å vise til dine erfaringer. Det forteller meg noe om hvilke tanker du har om det du har valgt å skrive om”. Åse sier noe tilsvarende i mitt intervju med henne: ”Når jeg sammenfatter deler av en tekst, fungerer det som å holde opp et speil: Her leser jeg at du prøver – er det dette du prøver å si? Det handler også om å klargjøre, fordi det er min sammenfatting av teksten”. Åse beskriver sin stemme som polyfon i forhold til teksten. Denne beskrivelsen kan sammenlignes med det Dysthe (1998) skriver om Bakhtins forhold til polyfoni, at sannhet alltid må konstitueres gjennom dialog.

Åse markerer ofte *sammenfettingen* ved å skrive disse kommentarene i et gult felt i teksten i stedet for å bruke merknadsfunksjonen i margin. Hun begrunner denne praksisen på følgende måte: ”Ofte sitter jeg lenge og jobber med en tekst, og da kan det være ok å variere litt, gule ut noe jeg syns er spesielt viktig, som sammenfatting av lengre partier. Det handler om form, både for studenten og for meg”.

5.4.2 Vurdering

Tilbakemeldinger som karakteriseres som vurdering, kan være av både positiv og negativ karakter. Begrepet har samme meningsinnhold som begrepet kritikk, men mens kritikk ofte har en negativ konnotasjon, har gjerne vurdering en motsvarende positiv konnotasjon. Dysthe et. al (2000:164) skriver om vurderingen at den skal forankres i kriterier og at veileder skal; ”begrunne positiv vurdering med forankring i og henvisning til teksten”. Dette setter også studentene ord på, i følge Lauvås og Handal (1998) sin undersøkelse av hovedfagsveiledning. Studentene vil selvfølgelig gjerne ha ros, men det er like viktig at den er forankret i henvisninger til teksten som at kritikken er det (1998:252).

Alle veilederne i mitt materiale har flere kommentarer jeg tolker som vurderende: ”Fint. Denne listen var klargjørende! Kjempeflott!!” (Kari), ”Flott – her eksemplifiserer du og bruker teorien i forhold til materialet ditt, gjør gjerne mer av dette!” (Åse) og ”Her avslører du at du har jobbet utrolig godt med å få til en teoretisk innramming[...] Det kan

være en ”øvelse” å holde tunga rett i munnen når det gjelder å følge anstendig og redelig henvisningsteknikk. For meg ser det ut til at du klarer det. Det er fint at du presenterer de teoretiske perspektivene på en så vidt fyldig måte at det er mulig for meg (leseren) å få en forståelse av dem uten å kjenne alle på forhånd” (Pål). Dette er eksempler på positive vurderinger som henviser til teksten som veilederen kommenterer. Noen av de positive vurderingene kan imidlertid betegnes som det Lauvås og Handal (1998) kaller ”rituell ros”. Eksempler på dette er: ”Bra!”, ”Mye bra her” og ”Fint”. Med slike tilbakemeldinger får studenten et inntrykk av at det som kommenteres er godt, men ikke hva det er som gjør det godt. Slike kommentarer kan derfor ha liten overføringsverdi i forhold til andre deler av oppgaven.

Både Kari og Åse har et bevisst forhold til det å gi vurderende tilbakemeldinger, men de har ulike begrunnelser. Kari sier det slik: ”Jeg er jo klar over at kommentarene kan oppfattes på en bestemt måte, så jeg er bevisst på at jeg alltid, tror jeg, har sånne ”bra-kommentarer” et par steder i alle fall, eller kanskje flere, så man ikke skal tenke at alt er feil”. Hun sier også: ”Og så er det jo viktig at når man gir kommentarer, at jeg ikke slakter, skriver at dette er helt håpløst. Jeg har gjort det et par ganger, men da må jeg virkelig være helt uenig”. Åse har en annen tilnærming. Hun legger vekt på at vurderingen ofte er kriteriebasert i forhold til sjangeren. Hun bruker metaforene ”rive” og ”bygge” om negativ og positiv vurdering: ”Det kan være mange tekster hvor jeg egentlig river ned ganske mye, men da må jeg være veldig klar over at når jeg har revet ned mye og utfordret mye, må jeg også bygge. Og det handler om å forsterke, forsterke det som er bra ved å belyse det studenten får til.” Hun sier videre: ”Hvis det er noe studenten absolutt ikke får til og jeg har mye fokus på det, så handler det om å si i fra at dette [noe annet] får du i alle fall til”. Åse synes dette er viktig og formulere seg slik: ”Det ligger egentlig under som en motor underveis hele tiden, å gi støtte, oppmuntring og positiv respons”.

Bruken av metaforene ”rive” og ”bygge” hører sammen med ”stillas”-metaforen, som ofte brukes i forbindelse med omtale av den nærmeste utviklingssonen (Dysthe og Igland 2001, Linden 1989, Handal og Lauvås 2006). Selv om alle tre begrepene er hentet fra

byggebransjen, er ”stillas” et mer statisk begrep enn ”rive” og ”bygge”. I og med at læring er en aktiv prosess, synes jeg de dynamiske begrepene ”rive” og ”bygge” på en god måte beskriver det som skjer i interaksjonen.

Lauvås og Handal (1998) peker på at mens positiv vurdering ofte er rituell, er den negative vurderingen eksplisitt og konkret. I mitt tekstmateriale er de vurderende tilbakemeldingene så godt som entydig positive. Jeg tror det er fordi flere av de andre kategoriene fanger opp det som ovenfor beskrives som eksplisitt og konkret. Det er med andre ord flere egne kategorier for de negative tilbakemeldingene i det kategorisystemet jeg bruker, og nettopp fordi disse tilbakemeldingene ofte er konkrete og eksplisitte, vil de bli plassert i en av de andre kategoriene. Kommentaren; ”Dette bør du jobbe mer med, det blir litt løst og ufokusert”, er en tilbakemelding som jeg velger å kategorisere som et råd, men som også inneholder en negativ vurdering. I mitt materiale kan det se ut som om vurderinger av negativ karakter like gjerne kan kategoriseres som rådgiving, informasjon og instruksjoner og bearbeiding av teksten.

5.4.3 Rådgiving

Tilbakemeldingene som kan karakteriseres som *rådgiving* skiller seg blant annet fra *instruksjoner* ved at de inneholder verb eller adverb som ikke virker så korrigerende (om instruksjoner, se 5.4.5). ”Anbefaler” og ”bør” er slike eksempler på ord som kommuniserer godt og som åpner for diskusjon og dialog. Rådgiving er en av de kategoriene som er mest brukt i mitt materiale. Det er likevel ikke dette veilederne er mest opptatt av når de snakker om kategorier av skriftlige tilbakemeldinger. Det kan ha noe å gjøre med at de fleste tilbakemeldingene er ment som et råd og at det for veilederne er opplagt at det ikke er snakk om å pålegge studenten å utføre en endring. Alle veilederne gir tydelig uttrykk for at det er opp til studenten å vurdere hvordan tilbakemeldingene skal brukes i det videre arbeidet og at det er studenten som har det siste ordet hvis studenten og veilederen er uenige.

Åse knytter rådgivingen til kategorien vurdering og sier: ”I tekstbasert veiledning tror jeg at du er veileder når du vurderer og rådgir”. Dette finner jeg flere eksempler på i hennes

skriftlige tilbakemeldinger: ”Bra – i oppgaven kan du gjøre om dette til en innledning – her rammer du så flott inn prosjektet!” og ”Så langt – så bra, dette har jeg jo sett før – men burde dette komme tidligere? Vær også forsiktig med for mange sitater, skriv det heller inn i løpende tekst”. Kari beskriver rådgiving som; ”en formell rolle man har knyttet til en organisasjon, det er en mer psykologisk eller sosialpedagogisk greie”. Hun er likevel opptatt av å gi råd i den fasen hennes students tekst er i. Hun sier det slik: ”I denne fasen ville jeg antageligvis gi informasjon og gi råd, konstruktive tilbakemeldinger på hva man i større grad bør vektlegge eller trekke inn for at dette skal bli en fornuftig mening”. I Karis veiledningspraksis synes jeg å finne mange tilbakemeldinger som kan plasseres i denne kategorien: ”Bruk gjerne norske begreper her, struktur, prosess og resultater, og gi noen eksempler på hva disse begrepene står for” og ”Jeg synes du skal plassere modellen litt lenger ut i dokumentet, som eksempel på en analysemodell og hvor du plasserer ditt eget prosjekt”.

Pål skriver innledningsvis i en oppsummerende kommentar: ”Jeg har vært sparsommelig med å gi deg råd, til fordel for spørsmål. [...] Direkte råd vil jeg i denne omgang i hovedsak gi i forbindelse med det som handler om struktur på oppgaven”. Denne prioriteringen begrunner han med at dette er den første skriftlige tilbakemeldingen studenten får fra ham. I intervjuet utdyper Pål dette: ”Så jeg tror det er fordi vi ikke har samsnakka. Så å drive og gi masse råd, nei det hadde jeg ikke lyst til eller synes at jeg kunne. Det er bedre å få spørsmål og så gi råd enn å gi råd og kanskje villede istedenfor å veilede”. De rådene Pål gir handler om struktur: ”Her trenger du ikke å gå inn på metodiske problemstillinger som generalisering. Det kan du ta i metodekapittelet” og ”De momentene som er nevnt ovenfor, synes for meg å passe inn i et hovedkapittel som jeg ville kalt ’Innledning’ ...”.

5.4.4 Motivering

Motivasjon er et av de temaene det er skrevet store mengder litteratur om innenfor pedagogikken. Jeg tror også at det ”sitter i ryggmargen” på de fleste lærere og veiledere at det å motivere er viktig i alt læringsarbeid. Likevel er *motivering* den kategorien av

skriftlige tilbakemeldinger det er vanskeligst å finne entydige eksempler på i mitt materiale. Det henger nok sammen med at det også er den kategorien det etter min oppfatning er vanskeligst å definere presist. Kanskje er det slik fordi enhver skriftlig tilbakemelding kan oppleves som motiverende? Det er store forskjeller på hva ulike mennesker opplever som motivering. Noen kan bli motivert av utfordrende spørsmål, mens andre blir motløse. Enkelte trenger kanskje positive tilbakemeldinger, mens andre blir motiverte når de blir provoserte. *Motivering* er med andre ord en kategori som skiller seg ut fordi det er problematisk å finne kjennetegn som er med på å avgrense og samle denne typen tilbakemeldinger i en gruppe. Fra et sosiokulturelt perspektiv er det å delta i og bli verdsatt for noe viktig for motivasjonen. Det å forme den lærendes identitet på en positiv måte framheves som sentralt (Dysthe 2001b).

Kari anser ikke motivering for å være en tilbakemeldingskategori, men sier at: ”Motivere, det må man gjøre innimellom for å holde humøret oppe”. Åse derimot tror hun bruker motivering mye i sine tilbakemeldinger. Hun beskriver kommentarer hvor hennes intensjon er å motivere, som: ”Kjempebra her, Per, kom igjen!”. Men Åse sier også at hun synes motivering er et problematisk begrep: ”For meg er støtte og utfordring bedre begreper. Jeg vet jo ikke alltid hva som motiverer studenten”. I tilfellet med denne studenten vet Åse hva som virker motiverende fordi studenten har gitt tilbakemelding på dette i en veiledningssamtale. Et eksempel på en slik kommentar er: ”Nydelig, presist og supert utgangspunkt for å nærme deg oppgaven. Dette må du ta vare på – kommer helt sikkert med i endelig oppgave...” Hun forteller: ”Jeg vet han har sagt at han opplever slike kommentarer som motiverende. Han har sagt han tar vare på kommentarer som denne og tar dem fram når han opplever at det virkelig butter”.

Åses kommentarer bekrefter det forskning har kommet fram til, at positive kommentarer er essensielle, fordi det er den beste måten å forbedre en tekst og motivere skriveren på (Kjeldsen 2006:163). Eller sagt på en annen måte: ”Det å styrke studentens selvtillit som forsker og skriver, har positiv virkning på motivasjonen” (Samara 2006:286).

5.4.5 Informasjon og instruks

Kategorien som jeg tidligere har kalt *informasjon og instruks*, inneholder to grupper tilbakemeldinger, nemlig tilbakemeldinger som kan karakteriseres som opplysninger, og tilbakemeldinger som kan karakteriseres som anvisninger. Jeg vil i det følgende beskrive disse hver for seg fordi jeg opplever at det er en stor meningsforskjell mellom disse begrepene. Dette er noe veilederne også kommenterte i løpet av intervjuene.

Informasjon

Med *informasjon* mener Wells andre menneskers tolkning av erfaringer og meninger. Den kan komme til uttrykk i en rekke sjangere, men blir først meningsfull når den stemmer overens med mottakerens behov og perspektiver. Tilbakemeldingene jeg karakteriserer som *informasjon* har i stor grad det til felles at de formidler opplysninger som ikke handler om det innholdsmessige, men om struktur og formelle rammer rundt oppgaveskrivingen. Eksempler på dette er: ”Rent teknisk: bruk innrykk og enkel linjeavstand på sitater over 3-4 linjer” (Pål), ”[...] dette hører hjemme i en innledning, ikke langt ute i oppgaven” (Åse) og ”Husk NSD-søknad. Se ASAP-fag på ITL” (Kari). Ifølge Wells er altså denne type ytringer først interessante når de korresponderer med mottakerens livsmodeller (Wells 1999).

Kari sier at hun i sine skriftlige tilbakemeldinger legger vekt på å gi informasjon; ”for å komme med gode faglige tilnærminger”. Slik informasjon kan være; ”[...] innspill på teorier, eller forslag til litteratur studenten kanskje ikke er klar over, men som er relevant. Det er en type informasjon, noe du formidler”. Kari vil ikke kalle det en instruks. Hun sier: ”Informasjonen kan være instruktiv i forstand å være konstruktiv, det er i alle fall ment som en konstruktiv tilbakemelding”.

Instruks

Tilbakemeldingene jeg har kategorisert som *instruks* kjennetegnes ved at de retter seg mot konkrete deler av teksten, gjerne på de minste formdelene, som setninger. De er videre korte, og verbene er som oftest i imperativ. Et eksempel på dette er: ”Ta bort ’synes’ og ’derfor’ – gå rett på sak” (Åse). Det er få tilbakemeldinger som etter mitt syn

kommer inn under denne kategorien. Det er derimot mange eksempler på kommentarer som har det samme budskapet, men som fordi veilederen bruker andre tider av verbet og litt flere ord til å forklare, oppfattes som råd, slik som i dette eksempelet: "Generalisering kan du trekke inn i metoddelen, men ikke her, siden case og generalisering er et problematisk tema som forutsetter nærmere drøfting. Skriv heller hvordan du skal generalisere ..." (Kari). Instruks passer etter Karis syn ikke i en veiledning. Hun har følgende begrunnelse: "Instruks er et begrep jeg vil sette parentes rundt fordi det har en historisk og en språklig konnotasjon som knytter det til hvordan man krever at folk skal oppføre seg eller hva de skal gjøre". Hun oppsummerer slik: "... så en instruks passer ikke i veiledning, men en kan godt likevel instruere i forhold til hvordan en skal skrive en oppgave". Dette kan etter mitt syn oppfattes som en selvmotsigelse.

Åse sier at hun ikke at redd for å være tydelig i sine tilbakemeldinger, men at hun prøver å bruke kategorien rådgiving istedenfor instruks. Hun sier det slik: "Det er klart: 'gjør det!' er en instruks, men det kan handle om å være tydelig og ikke ta så mye tid og plass ved å si: 'Jeg synes kanskje du burde vurdere å..., når budskapet er: 'det er lurt å gjøre det!'"

Informasjon og instruks kan oppleves som både skrivehjelp og opplæring i den faglige diskursen, men også som belærende. I en veiledningsprosess, med flere møtepunkter mellom student og lærer, er det først i sisteutkastet at språket og det formelle rundt formkravene bør være et tema (Dysthe et. al 2000, Rienecker et. al 2006, Kjeldsen 2006).

5.4.6 Invitasjon til refleksjon

Invitasjon til refleksjon er en kategori som brukes hyppig i de veiledningseksempelene jeg har undersøkt. Veilederne viser også stort engasjement når de snakker om denne kategorien. Refleksjon er et sentralt element i profesjonell kompetanse (Schön 1983, Lauvås og Handal 2000, Dale 1999, Wells 1999). Men hva innebærer det å reflektere? Refleksjon kan være et virkemiddel for å skape mening i det som skjer rundt oss, for å utvikle vår forståelse og for å utvikle eller være med på å bidra til endring i omgivelsene

våre. Schön (1983) skiller mellom det han kaller ”reflection in action” og ”reflection on action”. Refleksjonen i handlingen er ofte implisitt og individuelle, men kan også forekomme i møte mellom mennesker omkring en konkret utfordring. Refleksjonen om handlingen er derimot vanlig i planlegging og ettertanke og i veiledningssammenheng (Lauvås og Handal 2000:71).

Invitasjon til refleksjon er et viktig redskap i arbeidet i den nærmeste ”utviklingssonen”. Den asymmetriske relasjonen er utgangspunktet for Vygotsky og hans tanke om at den mer kompetente veileder den mindre kompetente. Det sosiokulturelle synet på læring vektlegger det sosiale ved læringen. Veilederen, med sitt faglige overblikk og sin faglige tyngde, vil og bør kunne stille spørsmål som åpner for refleksjon og fører til en faglig utvikling. Kommentarene jeg har kategorisert som invitasjon til refleksjon, kjennetegnes nettopp ved at de oppmuntrer studenten til å tenke over viktige trekk ved teksten.

Kari sier at hun inviterer til refleksjon særlig i veiledningssamtalen. Men jeg finner også eksempler på slike tilbakemeldinger i det skriftlige materialet hennes: ”Er dette en fast målestokk? Saken er vel at det er mange og til dels motsetningsfylte forventninger?” og ”Hva handler dette premisset om? Kan du utdype dette noe mer innledningsvis er det fint”. Om refleksjon sier Kari:

”[Refleksjon] vil jeg sette veldig høyt. Og refleksjon er ikke bare knyttet til en psykologisk greie, prosess, slik pedagoger ofte tenker omkring refleksjon. For det første går det på refleksivitet i forhold til tidligere erfaringer og kunnskaper, og ikke bare i studentens eller mitt liv, men i forhold til feltet som sådan. Så det å se på hva som endrer seg i feltet, og hva som er nytt og gammelt, det er jeg veldig opptatt av. [...] jeg prøver å sette dette i et litt større perspektiv enn bare det som konstitueres i møte mellom to personer, og det er refleksjon”

Åse sier at hun knytter invitasjon til refleksjon først og fremst til innholdsutvikling, men refleksjonen kan også gjelde form og struktur. Hun formulerer seg slik:

”Noen tror at man bare kan jobbe med innhold, eller bare med form, men innhold og form er så tett vevet sammen. Så det er viktig å være klar over at når du gjør noen formgrep, så endrer innholdet seg eller omvendt”.

Hun har flere slike kommentarer i sin tilbakemelding til studenten: ”Handler dette om å myndiggjøre? Her kan du trekke veksler senere” og ”Vi løser vel ikke [xxx]?¹³ Vi håndterer vel heller problematikken?”. Den siste av disse tilbakemeldingene kommenterer hun slik: ”Her tenker jeg at jeg inviterer til refleksjon omkring nettopp det som er hele essensen i oppgaven hans. Skal vi løse [xxx]? Når han bruker verbet ”løse”, inviterer jo det til et svar med to streker, mens hans prosjekt handler om å belyse alle dilemmaene og strategiene for å håndtere”.

Pål sier at han synes det er en viktig oppgave for ham å oppmuntre studenten til å reflektere rundt det han skriver; ”... slik at studenten kan gjøre veloverveide valg”. Han stiller flere spørsmål som jeg synes hører hjemme i denne kategorien, for eksempel: ”Problemstillingen bør komme tydelig fram. Hvordan tydeliggjøre den?” og ”Kan disse to underkapitlene forkortes og inngå som den del av redegjørelsen for oppgavens formål? Det er ikke sikkert at du skal gjøre det, men jeg reiser spørsmålet slik at vi kan drøfte det”.

5.4.7 Metakommunikasjon

Metakommunikasjon er kommunikasjon om kommunikasjonen og er i følge Lauvås og Handal (2000) nødvendig i all kommunikasjon. Metakommunikasjon omfatter for det første dialog om hvordan veileder og student kommuniserer, for det andre dialog om relasjonen mellom veileder og student og for det tredje dialog om veiledningsstrategien, eller måten veiledningen foregår på.

Metakommunikasjon er ett av tre temaer som karakteriseres som ”tause temaer i veiledningen” (Lauvås og Handal 1998:ix, Samara 2006:283). Det virker imidlertid ikke som om det er et taust tema blant informantene i min studie, men når det gjelder bruk av denne kategorien, er det forskjeller mellom de tre veilederne. Pål bruker denne kategorien mest, og den er gjennomgående i hans tilbakemeldinger. Han begrunner det på denne måten: ”Det er fordi i hodet mitt så har jeg en modell, det har med definisjonen av

¹³ Begrepet er tatt bort med tanke på anonymisering, fordi begrepet er knyttet til ett fag. Det er måten kommentaren er gitt på som er viktig i denne sammenhengen, ikke hvilken problematikk det er snakk om.

kommunikasjon å gjøre, og det handler om å bringe hverandre inn i et felles samhandlingsrom, fordi ”kommunikare” er lik å gjøre felles. Så det har jeg ganske langt framme i bakhodet. Jeg tror det er det som styrer det”. Pål starter sin tilbakemelding til studenten med en relativt lang kommentar. Denne er etter mitt syn i stor grad preget av å kommunisere om veiledningen og er derfor kategorisert som *metakommunikasjon*.

Følgende setninger er hentet fra denne innledningen og eksemplifiserer dette:

”Innledende refleksjoner til mine tilbakemeldinger [...] Jeg startet med å lese teksten sammenhengende [...] Jeg har tatt for meg deler av teksten mer i detalj [...] Når du leser tilbakemeldingene, kan det være greit [...] Veiledning på masteroppgaven åpner for en langt større grad av direkte muntlig dialog om teksten. Det ser jeg fram til. Som du vil se, har jeg ofte startet tilbakemeldingene med en sammenfatting. Det kan ha den fordelene [...] Jeg har vært sparsommelig med å gi deg råd [...] Vi kan snakke om hvordan det fungerer for deg ...”

Pål gir også metakommentarer underveis: ”I neste kapittel går du over til den teoretiske innrammingen av undersøkelsen. Før jeg gir en tilbakemelding på det kapitlet, vil jeg forfølge det jeg har skrevet om struktur ...” og ”Det er selvsagt mulig at du har dette på ”blokka” og er oppmerksom på det jeg trekker fram. Det kan også hende du har sett for deg andre løsninger på det jeg problematiserer her. Det diskuterer vi når vi møtes”.

Kari starter også tilbakemeldingen med en lengre kommentar, som har elementer av metakommunikasjon. Disse setningene er hentet fra den innledende kommentaren:

”Som du ser, har jeg gått detaljert inn i teksten din. Det kan kanskje virke overveldende, men du har kommet såpass langt at jeg la vekt på å være detaljert i tilbakemeldingene til deg [...] Vi kan ta en prat på torsdag, og deretter en veiledningssamtale for å gjøre viktige avklaringer og avgrensninger”.

Åse sier om seg selv at hun nesten er for eksplisitt. Hun sier: ”metakommunikasjon driver jeg med nesten hele tiden”. Jeg finner likevel ingen slike kommentarer i den skriftlige tilbakemeldingen hennes. En årsak til det kan være at hun har levert meg en tekst fra et etablert veiledningsforhold, der hun har hatt mange samtaler med studenten og kjenner ham godt. En annen årsak kan være at nettopp fordi hun er så eksplisitt i veiledningssamtalen, er det ikke behov for slike kommentarer i den skriftlige veiledningen. Både Pål og Kari kommenterer en tekst for første gang, og har dermed

kanskje et større behov for å orientere om sin praksis og være eksplisitt omkring veiledningsformen.

5.4.8 Undervisning

I materialet mitt fant jeg flere tilbakemeldinger som det var vanskelig å plassere i de kategoriene som er omtalt ovenfor. Noen av disse har det til felles at de representerer generelle faglige betraktninger og råd, som kunne vært gitt i en annen kontekst enn en veiledningssituasjon. Skillet mellom veiledning og undervisning blir definert ettersom hvilket syn man har på undervisning og hva slags type veiledning det er snakk om. Et snevert undervisningsbegrep skaper nødvendigvis et tydeligere skille enn et vidt undervisningsbegrep (Lauvås og Handal 2006). Jeg forstår undervisning relativt vidt, som formidling av faglige perspektiver, og velger derfor å kategorisere tilbakemeldingene som bærer preg av det, som *undervisning*.

Undervisning er et begrep som gir ulike assosiasjoner, ettersom hvordan det defineres. Dette kommer fram i intervjuene. Kari reagerer på begrepet som kategoribenevnelse og sier at undervisning er et begrep hun synes er problematisk i en veiledningsrelasjon. Kari formulerer seg slik:

”Undervisning har med overlevering av kunnskap å gjøre [...] Jeg ser på meg selv som mer kvalifisert innenfor faget enn det en student er, men mener ikke at kunnskap er noe som kan overleveres eller at det er en fast og gitt størrelse. Studenten kan ikke lære i et vakuum, og derfor må jeg komme med ”input” med tanke på teorier og meningskonstruksjoner. Det dreier seg likevel ikke om undervisning”.

Kari har flest eksempler på tilbakemeldinger som kan leses som undervisning. Her er et eksempel:

”Jeg anbefaler deg å lese [xxx] på dette feltet. Hans firefeltsanalyse skiller mellom data, images, analytiske modeller og teorigrunnlag. Data eller evidences, vil være det du observerer og må selekteres for å få mening gjennom en analytisk prosess. Du blir da opptatt av å finne anknytningspunktene mellom din modell av virkeligheten og det du observerer, som bidrar til utviklingen av teori”.

Kari kaller dette selv rådgiving, og hun har erfaring med at mange studenter har reddet sine analyser ved å bruke denne modellen. Hun utdyper: ”[...] men jeg er klar over at dette ikke er

eneste måten å strukturere en analyse på, og det er jeg veldig klar på. Så jeg forventer ikke at alle mine studenter bruker [xxx]”. Åse bruker begrepet ”lærer i teksten” som synonym med undervisningsbegrepet i veiledningssammenheng. Hun forklarer det slik: ”Undervisning er lærerrollen i det og jeg vet veldig godt når jeg er lærer. Det er noen ganger jeg vet litt bedre enn studenten”.

Fordi tilbakemelingene som jeg har kategorisert som *undervisning*, i stor grad kan leses som faglige råd til studenten, vil jeg plassere denne kategorien under *rådgiving*, som en presisering av og supplement til den gruppen tilbakemeldinger.

5.4.9 Oppklarende spørsmål

Alle de tre veilederne peker på at flere av tilbakemeldingene dreier seg om å stille spørsmål til teksten. Noen av disse har jeg omtalt under kategorien invitasjon til refleksjon, men mange av disse spørsmålene har etter min oppfatning en annen hensikt enn å oppmuntre til å tenke over viktige trekk ved teksten. Dette er spørsmål jeg vil samle i kategorien *Oppklarende spørsmål*. Denne kategorien kjennetegnes ved at spørsmålene er konkrete og at de retter seg mot de mindre formdelene. Her er noen eksempler fra mitt tekstmateriale: ”Hvilke andre?”, ”Forståelse av hva?”

Åse beskriver en praksis hvor denne kategorien brukes mye. Hun sier at hun varierer måten å stille slike spørsmål på ettersom hva slags relasjon hun har til studenten. Hun forklarer: ”Jeg kan skrive alt fra ”hæ” til ”nå skjønner jeg ikke hva du legger i dette”, eller ”hva mener du her?” Og studenten skjønner at ’nå lurer’a”.

Pål skriver i sine innledende kommentarer at han ønsker å prioritere å stille spørsmål i sine tilbakemeldinger. Han forklarer dette med følgende utsagn: ”... jeg vil være søkende etter å få en felles forståelse og ha et felles samhandlingsrom, som et utgangspunkt for eventuelt å gi råd der det måtte være nødvendig”. Pål skisserer altså veiledningen rundt denne teksten som en prosess, og finner denne kategorien som hensiktsmessig på dette stadiet. Dette passer inn i beskrivelsene av nivåbasert tilbakemelding. Kjeldsen 2006 skriver om at de gode tilbakemeldingene alltid vil ta utgangspunkt i de globale

elementene. Dette betyr at studenten først må få tilbakemeldinger som fokuserer på tekstens formål og fokus. Slike globale tilbakemeldinger skal få studenten til å tenke stort omkring sin egen tekst. Etter hvert kan studenten (eventuelt) få tilbakemeldinger som konsentrerer seg om formuleringer, eller de minste formdelene (ibid:175)

5.4.10 Bearbeiding av teksten

Den siste kategorien jeg vil presentere her, er en samlekategori for flere typer tilbakemeldinger, som har det til felles at de representerer veilederens forslag til bearbeiding av studentteksten. Dette er kommentarer som kan beskrives ved hjelp av underkategorier som sletting, overskriving, redigering, retting, og forslag til ny tekst. Jeg velger å presentere disse som én kategori fordi jeg opplever at intensjonen bak tilbakemeldingene er den samme, nemlig å bidra til presisjon i teksten.

Disse typene tilbakemeldinger er i ulik grad representert i mitt tekstmateriale. Dette har flere årsaker. For det *første* representerer studenttekstene, som er utgangspunktet for min undersøkelse, ulike typer tekster. Teksten av studenten som Kari veileder, er levert inn siste gang før den skal godkjennes.¹⁴ Selv om det er en prosjektbeskrivelse, og studenten altså er i en tidlig fase av arbeidet med masteroppgaven, er dette en presentasjonstekst og ikke en tidlig skisse. Teksten Pål er veileder på, er første tekst studenten leverer til veileder, og teksten Åse har gitt tilbakemeldinger på, er en tekst fra et etablert veiledningsforhold, men som det fortsatt skal arbeides med. Hun uttrykker en klar bevissthet i forhold til hvordan bruken av de skriftlige tilbakemeldingene endres i løpet av en skriveprosess. Åse beskriver prosessen slik:

”I starten av veiledningsforholdet har vi hyppige samtaler for å avklare studentens prosjekt. Skrivningen i den fasen er viktig, men kommenteres kun på makronivå. Jo lenger ut i skriveprosessen vi kommer, jo viktigere blir teksten sentral i veiledningssamtalene og jeg kommer inn med flere typer skriftlige tilbakemeldinger. Helt mot slutten går jeg inn veldig tekstnært slik jeg har gjort i dette tilfellet”.

¹⁴ Prosjektbeskrivelsen inngår som et studiekrav i modul 3 i mastergradsprogrammet

Med tanke på nivåbasert tilbakemelding, er det derfor ikke overraskende at tekstene i min studie i ulik grad er preget av de instruktive tilbakemeldingene, som retter seg mot de minste formdelene (Rienecker et. al 2006, Kjeldsen 2006).

For det *andre* har disse tilbakemeldingene samme hensikt fordi de inngår i samme kategori. Det vil si at det til en viss grad kan være slik at veileder kan velge mellom disse underkategoriene og likevel formidle mye av det samme. Disse valgene er nok ikke alltid bevisste, men representerer vaner og uttryksmåter som er naturlige for den enkelte veileder.

For det *tredje* er dette et punkt hvor veilederne formidler ulike syn på sin rolle. Mer presist formulert er dette et område hvor intervjuene avdekker at det er uenighet blant veilederne om bruk av virkemidler for å oppnå ønsket resultat. Forskjellen mellom veilederne på dette punktet er større enn når det gjelder de andre kategoriene, basert på ulike syn på hva veiledere har myndighet til og ansvar for å formidle gjennom de skriftlige kommentarene.

Kari skiller seg ut i mitt materiale ved at hun bruker alle underkategoriene av bearbeiding av teksten. Rettelser omtaler hun som: ”Det gjør vi hele tiden, for eksempel på språk, eller ved feil bruk av begreper. Og det kan veileder godt gjøre med en gang”. Hun bruker også slettefunksjonen aktivt i sin tilbakemelding. Hun tenker dette om denne praksisen: ”Nei det er rett og slett: ’dette kan man ta bort’. Sånn er det”. På spørsmål om i hvilke tilfeller hun velger å gripe inn i teksten på den måten, svarer hun:

”Dette går jo av og til litt fort, jeg burde kanskje tenke litt mer på det. Jeg vet ikke om jeg har noen strategi for det. Men det er i de tilfellene hvor setningene er overflødige eller på det tidspunktet her tror jeg det er viktig å avgrense og ta bort ting, så det er viktig å få fram det som er poenget, det som er det viktige. Og hvis noe ikke rimer overens, for å få fram meningen tar jeg bort det overflødige, avgrenser, tar det vekk.”

Kari sier videre at dette henger sammen med hennes ønske om å være konstruktiv, men avslutter med å si: ”... men jeg er klar over at jeg, det er mulig at jeg går for mye inn i tekstene. Jeg er alltid litt ambivalent i forhold til hvordan jeg skal gjøre det”. Åse

uttrykker en motsatt holdning. Hun sier at det er utenkelig for henne å *slette* i studentens tekst. *Forslag til ny tekst* kan hun derimot komme med i en merknad. Hun sier at hun ønsker å rette teksten i liten grad, men at hun de to-tre siste ukene kan: "... se over språklige ting, for da begynner det å bli naturlig". Hun forteller at i tilfellet med denne studenten så satt de sammen dagen før han skulle levere. Åse beskriver situasjonen slik: "Vi satt sammen og leste teksten en siste gang. Jeg korrekturleste ikke akkurat, men vi sminket på en måte teksten sammen før levering".

Rienecker et. al (2006) skriver at veiledning knyttet til det språklige bør følge rekkefølgen; først form, så innhold og sist formuleringer (ibid:127). Retting i utstrakt grad, eller korrekturlesing, mener de ikke er en veilederoppgave. Det samme synet kommer til uttrykk i Handal og Lauvås (2006) råd om retting; "Bruk blyant, kanskje svart tusj, - ikke rød penn" (ibid:135). Dette rådet kan tolkes både bokstavlig og i overført betydning. Gjelder tilbakemeldingene i vesentlig grad rettelser, kan det være et signal til studenten om at det ikke er andre ting å gripe fatt i. Veileder som ikke klarer "å la være" å rette i utstrakt grad, anbefales å velge ut en side eller to for å vise hva som må forbedres språklig, og hvordan (ibid:137). Dysthe beskriver imidlertid tekstpraksisen til veiledningsrelasjoner som er preget av undervisningsmodellen ved at tilbakemeldingene er preget av *retting* (2006:234). Denne kategorien skiller seg fra de andre kategoriene ved at den i liten grad åpner for dialog. Ved å velge å bruke kategoriene *sletting*, *retting*, *overskriving* og *instrukser* griper veilederen inn i studentens tekst på en måte som ikke er i tråd med et dialogisk syn på læring.

5.4.11 Hvilke kategorier sitter jeg igjen med?

Jeg har nå redegjort for hvilke typer skriftlige tilbakemeldinger jeg har funnet gjennom å studere mitt skriftlige materiale. Før jeg går videre, vil jeg oppsummere. Gjennom en tidligere studie har jeg beskrevet hvordan Dysthe et als (2000) beskrivelser av det de kaller veiledningsferdigheter var utgangspunkt for det jeg kalte for kategorier for skriftlige tilbakemeldinger (Røe 2006). Disse var 1. *sammenfatting*, 2. *vurdering*, 3. *rådgiving*, 4. *motivering*, 5. *informasjon og instrukser*, 6. *invitasjon til refleksjon* og 7. *metakommunikasjon*. På bakgrunn av arbeidet med *denne* studien, har jeg imidlertid

framstilt kategoriene annerledes. Jeg har valgt å framstille de ulike typene tilbakemeldinger i 7 nye kategorier. Kategorien *motivering* er tatt helt ut. Dette skyldes at *motivering* den kategorien av skriftlige tilbakemeldinger det var vanskeligst å finne entydige eksempler på i mitt materiale, og at det er den kategorien det er vanskeligst å definere presist. Kategorien *Informasjon og instruks* er imidlertid delt opp og plassert som undergrupper av andre kategorier. Min framstilling av kategorier for skriftlige tilbakemeldinger identifisert gjennom emirisk undersøkelse blir derfor som følger:

1. Sammenfatting
2. Vurdering
3. Rådgiving
 - Undervisning
 - Informasjon
4. Invitasjon til refleksjon
5. Metakommunikasjon
6. Oppklarende spørsmål
7. Bearbeiding av teksten
 - Instruks
 - Sletting
 - Overskriving
 - Redigering
 - Retting
 - Forslag til ny tekst

Kategori 3 og 7 er delt opp i underkategorier. Dette er gjort fordi disse typene tilbakemeldinger representerer presiseringer av hovedkategorien.

5.5 Sammenfatting i hovedkategorier

Å kategorisere skriftlige tilbakemeldinger innebærer i denne sammenheng å tolke innholdet i tilbakemeldingene i lys av pedagogisk teori om slik veiledning. Forforståelse og begrepsdefinisjoner er avgjørende for i hvilken kategori den enkelte tilbakemeldingen vil bli plassert. Et begrep er en sosial konstruksjon og ikke et objektivt fenomen, og det innebærer at ulike mennesker ofte vil kunne tolke det samme begrepet forskjellig. I løpet av intervjuene opplevde jeg flere ganger at veilederne kategoriserte tilbakemeldingene på en annen måte enn det jeg gjorde. Det kan med andre ord skilles mellom forskerdefinerte og brukerdefinerte begreper. Fordi jeg har analysert tilbakemeldingene som objekter, har jeg tatt hensyn til kriterier for hva som *kjennetegner* tilbakemeldingene når jeg har kategorisert. Brukerne derimot, har hatt *hensikten* i tankene når de kategoriserte. Hensikten, eller intensjonen med de enkelte tilbakemeldingene, er ikke alltid eksplisitt formulert, og derfor kan det være vanskelig for en utenforstående å få tak i den. Dette bør veiledere etter mitt syn være oppmerksomme på.

Skriftlige tilbakemeldinger, som gis til studenttekster, leses vanligvis bare av studenten selv, men for studenten er det viktig at det framgår av tilbakemeldingene hva som ligger bak. Hvis veilederen skal oppnå det som er intensjonen med de skriftlige tilbakemeldingene, bør dette tematiseres eksplisitt enten skriftlig eller muntlig gjennom *metakommunikasjon*. Gjennom en slik dialog kan veileder og student finne ut av om tilbakemeldingens funksjon er i tråd med tilbakemeldingens intensjon. Både Åse og Pål sier at tilbakemeldingene drøftes i veiledningssamtalen og gir eksempler på at samtaler om dette emnet er noe de er kjent med.

Det kan etter mitt syn være detaljer som avgjør hvordan de enkelte tilbakemeldingene plasseres innenfor de ulike kategoriene. Syntaks og semantikk er et viktig begrepspar i tolkning av språk og tekst. Veiledere kan befinne seg innenfor ulike diskurser som vil påvirke hvordan og med hvilket språk de veileder gjennom skriftlige tilbakemeldinger. Ofte er det måten kommentaren er skrevet på som er avgjørende for hvilken kategori den blir plassert i, og om den for eksempel kan leses som et råd eller en instruks. Bruken av

verb og verbets ulike tider, modale hjelpeverb og adverb avgjør hvilken kategori tilbakemeldingen kan plasseres i, og dermed hvordan tilbakemeldingen kan forstås. Modale hjelpeverb som *burde* og *kunne* (bør og kan), og adverb som *kanskje* og *heller*, er ord som etter mitt syn åpner for dialog og markerer at en tilbakemelding har en rådgivende intensjon. Bruk av verb i imperativ indikerer derimot en instruks. Tegnsetting kan ha en forsterkende effekt. Utropstegn markerer at en ytring er viktig, og kolon forsterker instruksjonen. Derfor er det av stor betydning at veiledere er opptatt av hensikten med tilbakemeldingene de gir, og er bevisste på å formulere seg slik at muligheten for å misforstå blir minimal.

I tabell 5.1 har jeg ordnet de ulike kategoriene av skriftlige tilbakemeldinger, som jeg har identifisert gjennom denne undersøkelsen, i forhold til et annet type kategorisystem. Tabellen er utarbeidet etter inspirasjon fra Rienecker et. als (2006) beskrivelser av det de kaller fire typer feedback.¹⁵

Tabell 5.1: Plassering av kategorier for skriftlige tilbakemeldinger etter type feedback

| Feedback-typer | Problemmarkerende feedback | Spørrende Feedback | Instruerende Feedback | Kvalifiserende feedback |
|-----------------------|---|---|---|---|
| Kategorier | <ul style="list-style-type: none"> - Sammenfatting - Rådgiving (undervisning, informasjon) - Oppklarende spørsmål - Invitasjon til refleksjon | <ul style="list-style-type: none"> - Invitasjon til refleksjon - Oppklarende spørsmål | <ul style="list-style-type: none"> - Bearbeiding av teksten (sletting, overskriving, redigering, retting, instruks, forslag til ny tekst) - Rådgiving (undervisning, informasjon) | <ul style="list-style-type: none"> - Vurdering |

¹⁵ Kategorien *motivering* er i denne framstillingen tatt ut, fordi den som nevnt er vanskelig å identifisere og overlapper med de andre kategoriene.

Kategorien *metakommunikasjon* er ikke plassert i denne tabellen, fordi slik kommunikasjon alltid vil kunne brukes for å klargjøre hva som er ment. Denne kategorien er med andre ord en kategori som benyttes for å oppklare usikkerhet og for å danne en felles forståelsesramme. Denne kategorien omhandler alle de fire typene feedback, og de ulike kategoriene for skriftlige tilbakemeldinger.

Den øverste raden i denne tabellen er Rienecker et al. (2006) begreper på deres fire ulike typer skriftlig feedback (ibid:89). Deres framstilling av de fire typene feedback er etter mitt syn interessant, men mangelfull og inkonsistent. Det første som oppleves som problematisk, er at deres framstilling er svært kort, det er lite tekst knyttet til beskrivelsen av de ulike typene feedback. Det betyr at det er vanskelig å finne kriterier for å skille feedback-typer fra hverandre, og å plassere kategoriene for skriftlige tilbakemeldinger i forhold til type feedback. For det andre er beskrivelsene ulike med hensyn til den type informasjon som gis. Det er for eksempel bare i omtalen av det som kalles *spørrende feedback* at man kan lese noe om formålet med feedbacken. Dette gjør at beskrivelsen framstår som mangelfull.

Jeg har forsøkt å videreutvikle den kategoriseringen Rienecker et. al (2006) har gjort ved å plassere de kategoriene av skriftlige tilbakemeldinger jeg har identifisert i min undersøkelse i tabellen. Dette er imidlertid ikke uproblematisk. *Spørrende feedback* har forståelse som mål (ibid:90). Og selv om formålet med *problemmarkerende feedback* ikke er beskrevet, peker Rienecker et. al (2006) på at veilederen ved bruken av denne typen feedback markerer *at* det er noe som er problematisk i teksten, men at det er opp til studenten å finne ut av *hva* problemet er og *hvordan* eventuelle endringer skal gjennomføres. *Problemmarkerende feedback* er altså en type tilbakemelding som forutsetter en aktiv student, og ikke bare en passiv mottaker av beskjeder om hva som skal gjøres. Det å være aktiv i læringsprosessen på denne måten kan hjelpe studenten til å utvikle forståelse, og hensikten med disse to tilbakemeldingstypene kan dermed oppleves som lik. Det som skiller *spørrende feedback* fra *problemmarkerende feedback* er altså i større grad typen tilbakemelding enn hensikten med tilbakemeldingen. Etter mitt syn kan flere av kategoriene av skriftlige tilbakemeldinger som er plassert under

problemmarkerende feedback, ha forståelse som formål, men de kan ikke karakteriseres som *spørrende feedback* ut i fra kriteriene Rienecker et. al beskriver for denne type feedback. Det er derfor problematisk at forståelse er formulert som formål kun for kategorier av tilbakemeldinger som passer med karakteristikken av *spørrende feedback*.

Instruerende feedback betegner tilbakemeldinger som forteller studenten hva som skal gjøres med teksten. I min undersøkelse er *bearbeiding av teksten* (med underkategorier) den kategorien som lettest kan plasseres her. Jeg har også plassert kategorien *rådgiving* under instruerende feedback. *Kvalifiserende feedback* beskrives som ros og kritikk av innhold og form. Dette sammenfaller med den kategorien som i min undersøkelse kalles *vurdering*.

Rienecker et. al (2006) har presentert fire ulike måter å gi tilbakemeldinger på, men framstillingen er etter mitt syn ikke et gjennomarbeidet kategorisystem. For det første er det problematisk at forståelse er satt opp som formål kun for *spørrende feedback*. Flere av de kategoriene av skriftlige tilbakemeldinger, som jeg har identifisert, vil kunne ha forståelse som formål, men kan likevel ikke betegnes som spørrende tilbakemeldinger. Dette gjelder først og fremst kategorien *sammenfatting*. Jeg er usikker på om Rienecker et. al (2006) mener at det kun er den spørrende feedbacken som har forståelse som formål, eller om deres framstilling av mål med feedback ikke er gjennomarbeidet i tilstrekkelig grad. Dette gjør at jeg opplever presentasjonen av de fire typene feedback for ufullstendig. For det andre er det vanskelig å forstå hvorfor det er valgt en fire- deling av typer feedback. Hvis utgangspunktet er, som jeg tror det er, å beskrive ulike *typer* tilbakemeldinger, kunne en tenke seg flere typer feedback enn fire.¹⁶ Hvis utgangspunktet derimot er å kategorisere med tanke på *hensikten* med ulike typer feedback virker det som om fire typer er for mange, fordi forståelse kan være formålet for flere typer feedback.

Jeg har i dette kapittelet gjort rede for hvilke typer tilbakemeldinger veiledere bruker i sine skriftlige tilbakemeldinger gitt på masteroppgavearbeid. Jeg har også pekt på noen

¹⁶ Jeg har til sammenligning identifisert 7 typer (kategorier) tilbakemeldinger, med 8 underkategorier i denne studien.

av forklaringene eller begrunnelsene for denne praksisen, eller det veilederne selv tenker er hensikten med eller intensjonen bak kommentarene. Avslutningsvis har jeg forsøkt å plassere de kategoriene av skriftlige tilbakemeldinger jeg har identifisert i min undersøkelse etter Rienecker et. als (2006) fire typer av feedback. Dette har jeg gjort for å forsøke å finne betegnelser som kan bidra til å karakterisere hensikten med de skriftlige tilbakemeldingene. Men må de ulike typene tilbakemeldinger ha hver sitt ulike formål? Og kan det tenkes at veilederne bruker samme type tilbakemelding for ulikt formål? Disse spørsmålene vil jeg komme tilbake til i kapittel 6. Tabell 5.1 må derfor sees som et foreløpig resultat, som i denne versjonen ikke er tilfredsstillende.

6. Analyse

I dette kapittelet vil jeg først oppsummere de tre veiledernes praksis. Jeg vil framheve det spesielle ved hver veiledningspraksis, og det betyr at oppsummeringene ikke vil være likt disponert. Deretter vil jeg framheve det som skiller praksisene fra hverandre.

Avslutningsvis vil jeg, gjennom et dialogisk perspektiv, forsøke å løfte fram noe mer av intensjonene bak disse veiledningspraksisene.

6.1 Påls veiledningspraksis

Pål er den veilederen i mitt materiale som er ”minst synlig i studentens tekst”. For det første er Pål den veilederen som har færrest kommentarer eller merknader til teksten. Studentteksten han har gitt tilbakemeldinger på, er på 29 sider, og på disse sidene har Pål gitt én lang innledende kommentar og 10 fortløpende merknader. Flere av de fortløpende merknadene er lange og sammensatte, og inneholder ytringer som kan plasseres i ulike kategorier. Det at Pål velger å samle kommentarene i lengre tilbakemeldinger, sier noe om at han ikke ønsker å kommentere detaljer, men å fokusere på helheten. At ingen av disse kommentarene er rettet mot mikronivå, eller de minste formdelene, forsterker dette inntrykket. Den største ”avstanden” mellom to tilbakemeldinger er på 15 sider. ”Minst synlig” betyr i denne sammenhengen at Påls tilbakemeldinger rent visuelt ikke påvirker tekstbildet, fordi kommentarene hans utgjør en liten del av den totale mengde skrift. Den andre betydningen av ”minst synlig” er at Pål i mindre grad enn de andre gir uttrykk for sitt ståsted i sine tilbakemeldinger til studenten. I den grad han gir uttrykk for sine meninger, er han også rask til å kommunisere at dette er ment som grunnlag for en diskusjon.

Pål bruker kategoriene *metakommunikasjon*, *sammenfatting*, *invitasjon til refleksjon*, *rådgiving*, *vurdering* og *informasjon* i sin tilbakemelding til studenten. Men det er

kategoriene *metakommunikasjon* og *invitasjon til refleksjon* som preger hans respons. På sier dette om hva han tenker er det viktigste formålet med sine skriftlige tilbakemeldinger: ”Det vil være å bringe studenten videre i teksten, at studenten skal kunne gå tilbake, ha ’historikken’ skriftlig. For eksempel vil jeg i den skriftlige tilbakemeldingen bringe inn spørsmål og momenter til refleksjon”. Kategoriene som Pål bruker hyppigst, sorterer inn under samlekategoriene ”spørrende feedback” (se tabell 5.1).

6.2 Karis veiledningspraksis

Kari er den veilederen som er mest synlig i studentens tekst. Teksten Kari kommenterte er 11 sider lang, og i løpet av disse sidene har Kari én lang innledende kommentar og 68 underveiskommentarer. I tillegg har hun brukt slettefunksjonen 23 ganger og skrevet inn i studentens tekst 18 steder. Det betyr at hun i alt har gitt 110 tilbakemeldinger på studentens tekst. Dette er min begrunnelse for å si at Kari visuelt sett er veldig synlig i studentens tekst. Kari har gitt mange tilbakemeldinger på mikronivå. Kommentarene som er utført som slettinger eller rettelser, kan i særlig grad være med på å gi inntrykk av at dette er tilbakemeldinger som studenten bør ta hensyn til, og som gjør at Kari blir den mest synlige veilederen også med tanke på å gi uttrykk for egne ståsted. Kari bruker alle kategoriene av skriftlige tilbakemeldinger, men det er kommentarer under kategoriene *bearbeiding av teksten*, *rådgiving* og *vurdering* som dominerer. Dette samsvarer i stor grad med kategoriene som er representert under instruerende tilbakemeldinger (i tabell 5.1). Kari selv skiller mellom *hensikten med studiet* og *målet med de skriftlige tilbakemeldingene* på spørsmål om hva hun synes er formålet med sine skriftlige tilbakemeldinger:

”Den viktigste *hensikten* med studiet er at studenten skal forberedes for et virke som xxx.¹⁷ Det vil si at fokus rettets mot sentrale spørsmål/ problemer som studenten vil møte/ forholder seg til i jobben som xxx/xxx. Et vesentlig poeng for meg er at studenten utfordres på bakgrunn av sin forforståelse av feltet og lærer seg å uttrykke ny innsikt i arbeidet med masteroppgaven ut fra ideen om at funn og konklusjoner skal kunne leses og forstås av andre.

¹⁷ Begrepet er tatt bort med tanke på anonymisering, fordi begrepet kan knyttes til faget.

Hensikten er dermed ikke å skrive en masteroppgave i seg selv, som jeg anser som et medium for kommunikasjon og læring, snarere enn som et *formål*.

Når det gjelder *målet* for skriftlig tilbakemelding, er det å klargjøre problemstilling, hensikt, datatilfang og argumentasjon sett ut fra de formkrav som universitetet stiller til masteroppgaver.”

Ut i fra dette kan det se ut til at Kari har valgt hensiktsmessige tilbakemeldinger for å nå sine mål.

6.3 Åses veiledningspraksis

Åse har gitt tilbakemeldinger på en studenttekst som er 26 sider lang. I løpet av disse sidene har hun skrevet 58 underveis-merknader. I tillegg har hun 26 steder i teksten markert sine kommentarer med gule felt i studentteksten. Åse er gjennom sine skriftlige tilbakemeldinger tydelig til stede med sine holdninger i studentens tekst. Hun gir av seg selv med personlige kommentarer om hvordan hun opplever teksten. Kommentarene hennes er ofte relativt korte og presise, men de bærer i liten grad preg av instruksjon. Åse skriver forståelig og bruker språket som virkemiddel i ulike tilbakemeldinger. Åses kommentarer kan godt omhandle en stemning, eller noe implisitt, ikke bare det som faktisk er skrevet, og slik skiller Åse seg ut fra de andre. Det er også tydelig på hennes kommentarer at hun kjenner studenten sin godt. Åses tilbakemeldingspraksis rommer flere kategorier, men er preget av kategoriene *vurdering*, *sammenfatting*, *rådgiving* og *invitasjon til refleksjon*.

Åse oppsummerer i fem punkter hva hun tenker er formålet med sine skriftlige tilbakemeldinger: 1) å bidra til å forbedre det endelige resultatet, 2) skape innsikt i stoffet, 3) bidra til bedre innsikt i skriveprosesser, 4) hjelpe studenten til å få perspektiv og analytisk blikk på form og innhold, og 5) være i dialog og forhandling om teksten.

6.4 Komparasjon

Framstillingen ovenfor kan gi inntrykk av at det er store forskjeller mellom veiledningspraksisene som jeg har undersøkt, og på noen områder er det tydelige ulikheter i materialet mitt. Jeg vil her forsøke å forklare noen av forskjellene når det gjelder antall tilbakemeldinger, hvilke kategorier som brukes og veiledernes syn på dialog.

Det kan være flere årsaker til ulikhetene med hensyn til antall kommentarer og hvilke kategorier som benyttes i den skriftlige tilbakemeldingen. Ulikheten når det gjelder antallet og typer av kategorier av tilbakemeldinger henger sammen med at tekstene som har vært grunnlaget for denne studien er av ulike typer, fra ulike stadier i prosessen med å skrive en masteroppgave. De er dermed ikke uten videre sammenlignbare (dette er tidligere beskrevet i kapittel 5.4.10). Dette forklarer kanskje noe av ulikheten mellom veiledningspraksisene med tanke på i hvilken grad de bærer preg av produkt eller prosessveiledning.

En annen årsak til denne ulikheten handler om individuelle preferanser. Hva slags type tilbakemeldinger den enkelte veileder gir, kan handle om kapasitet, overskudd, erfaring, grad av bevissthet og ikke minst hvordan veilederen ser på sin egen rolle. Det virker som om veilederne i ulik grad forholder seg til relevant veiledningslitteratur, og i ulik grad har forankret praksisene i veiledningsteori. Alle de tre veilederne i min studie er opptatt av dialog, men ikke like mye. Spørreundersøkelsen eller screeningen viser at Pål og Åse karakteriserer veiledningsrelasjonene sine som i stor grad preget av dialog, mens Kari karakteriserer sin relasjon som i ganske stor grad preget av dialog.¹⁸ Denne forskjellen, som ikke er så stor, forsterkes av at Kari svarer at hun i liten grad forhandler med studenten om hvordan veiledningen skal være, mens Pål i ganske stor grad, og Åse i stor grad gjør dette.¹⁹ I et større bilde kan det altså se ut som om Kari og Åse er relativt ulike på dette området.

¹⁸ Åse og Pål har krysset av på svaralternativ 4 og Kari på svaralternativ 3.

¹⁹ Kari har krysset av på svaralternativ 1, Pål på alternativ 3 og Åse på alternativ 4.

Da jeg gjennomførte spørreundersøkelsen, eller ”screeningen”, om veiledningsrelasjoner blant veiledere på Instituttet, valgte jeg å ta utgangspunkt i Dysthes (2006) oppsummering av kjennetegnene ved partnerskapsmodellen. Dette gjorde jeg fordi jeg antok at dette var en utbredt veiledningsmodell på Instituttet. Kari er den veilederen som i minst grad kan knyttes til partnerskapsmodellen.²⁰ Åse derimot kan i stor grad knyttes til partnerskapsmodellen, mens Pål plasseres mellom Kari og Åse.²¹ Disse resultatene sier ikke noe om i hvilken grad relasjonene er preget av de andre veiledningsmodellene, men det kan være grunnlag for å tro at Åses veilederrelasjon i stor grad er preget av partnerskap.

Det er imidlertid ikke bare forskjellene som er av interesse, men også likhetstrekkene. Det som framstår som det tydeligste fellestrekket, er den grunnleggende intensjonen med hele veiledningen på masteroppgaven. Med dette mener jeg det jeg opplever er veilederens intensjoner med det som i kapittel 4 beskrives som ”veiledningens fire ben”, ikke bare de skriftlige tilbakemeldingene. Denne intensjonen kommer fram både gjennom eksplisitte svar, og implisitt gjennom forklaringer på og valg av praksis.

Veilederne bruker noe ulike begreper om det jeg har valgt å oppsummere i to felles hovedhensikter med veiledningen:

- *Å bidra til utvikling og forståelse for fagfeltet og for skriveprosesser*
- *Å hjelpe studenten til å fullføre arbeidet sitt på en så god måte som mulig*

I neste avsnitt vil jeg diskutere hva som ligger til grunn eller er hovedintensjonen med veiledningen.

²⁰ Kari fikk 24 av 36 poeng på spørreundersøkelsen.

²¹ Åse fikk 33 av 36 poeng og Pål 28 av 36 poeng på samme undersøkelse.

6.5 Intensjonen med og mål for veiledningen

På spørsmål om hva som er hovedmålet med veiledningen på masteroppgaver svarer veilederne blant annet:

”Det er å sørge for at studenten klarer å gjennomføre”

”Jeg tror på å være hjelpende og støttende slik at studenten har en progresjon og opplever utvikling”

”Gi studentene hjelp til å bli ferdig med oppgavene sine”

”... å kvalifisere seg til å bidra i en større diskurs”

”Vi har et mål om å lande. At studenten skal bli ferdig med en masteroppgave som han er fornøyd med og som jeg synes jeg har bidratt godt nok til”.

”Det er at studenten skal oppleve å mestre faget, og oppleve det å forstå”.

Som man kan se, bruker veilederne litt ulike ord på det jeg opplever er uttrykk for en lik grunnintensjon, eller det som kan kalles målet med veiledningen på en masteroppgave. For det første er det viktig at studenten oppnår *forståelse*. For det andre er det viktig å hjelpe studenten til *ferdigstillelse* av arbeidet, med et så godt resultat som er mulig. Med utgangspunkt i det dialogiske synet på læring og Dysthes (2006) veiledningsmodeller, vil jeg diskutere hvordan disse målene kan nås.

6.5.1 Forståelse

Forståelse er det første begrepet veilederne formidler som en grunnleggende intensjon med hele veiledningsarbeidet. Det er ikke overraskende. Det sosiokulturell perspektivet på meningsdannelse og læring bygger på oppfatningen av at forståelse blir skapt gjennom interaksjon, i dette tilfellet i relasjonen mellom student og veileder. Forståelse snakkes det om i to sammenhenger: For det første er veilederne opptatt av at studentene skal oppnå faglig eller substansiell forståelse. Dette er etter mitt syn en forståelse av faglige problemstillinger som også kan føres i en større diskurs. For det andre er veilederne opptatt av å være med på å utvikle studentenes forståelse for selve forsknings- og skriveprosessen, altså arbeidet med masteroppgaven gjennom ulike faser.

Som jeg har vært inne på innledningsvis, ser jeg på læring som et mål med all veiledning. Læring omfatter etter mitt syn forståelse. Forståelse er dermed et grunnleggende begrep

og et naturlig mål for veiledningsarbeidet. Forståelse forutsetter en kognitiv prosess, og et sosiokulturelt syn på læring vektlegger den sosiale interaksjonens betydning i denne prosessen (Dysthe 2001b, Erstad 2005, Säljö 2005). Mening blir ikke skapt av individet, den blir skapt i samspillet mellom dem som kommuniserer. Det er tilbakemeldingen fra den andre som er det aktiverende prinsippet, og som skaper grunnlag for forståelse (Dysthe 1998). Dysthe presiserer videre at forståelse, for Bakhtin, er avhengig av at deltakerne er aktive i forhold til tilbakemeldingene. I slike møter oppstår meningsdannelse og forståelse. Veilederne har altså mulighet til gjennom dialog om tilbakemeldingene å være med på å bidra til at studenten skal utvikle sin forståelse. Hvordan, med utgangspunkt i de skriftlige tilbakemeldingene, kan veilederne gjøre dette?

Sammenfatting, invitasjon til refleksjon og metakommunikasjon er etter mitt syn kategorier for skriftlige tilbakemeldinger som er spesielt godt egnet til å bidra til studentens faglige forståelse. Disse kategoriene har det til felles at de kan henvende seg til de store formdelene og de gjennomgående problemstillingene. *Sammenfattingen* kan ha den positive effekten at den gjennom å oppsummere det studenten har skrevet, kan bidra til at studenten reflekterer over både sin egen formidling av et faglig innhold, og det faglige innholdet som ønskes formidlet. *Sammenfattingene* kan dermed ha en klargjørende rolle, enten den gjør studenten trygg på at hans/hennes egen framstilling er relevant eller at den gjør studenten oppmerksom på at den er mangelfull. Uansett vil *sammenfattingen* kunne gjøre studenten trygg i den forstand at studenten får en ide om hvordan teksten leses. Slik trygghet beskriver Hoel (2000) som den grunnleggende faktoren for læring. Spørsmål til teksten som oppfattes som *invitasjon til refleksjon*, kan også bidra til forståelse. Refleksjon omkring oppgavens grunnleggende temaer og problemstillinger bidrar etter mitt syn til å forankre forståelsen i en større helhet som teksten er en del av. Gjennom de skriftlige tilbakemeldingene, eller ytringene, kan veilederen og studenten kommunisere i en dialogisk samtaleform der målet er forståelse og ikke overføring av kunnskap (Fossøy 2006). Dette er refleksjon gjennom en intersubjektiv prosess. Ved å kommunisere omkring denne kommunikasjonen, altså *metakommunikasjon*, tydeliggjør veileder ovenfor studenten meningen med de kommentarene som gis.

Sammenfatting, invitasjon til refleksjon og metakommunikasjon er tre kategorier for skriftlige tilbakemeldinger som er sentrale innenfor partnerskapsmodellen fordi de bygger på en dialogisk tilnærming til læring. Dette stemmer med at de veilederne som i min oppgave scorer høyest i forhold til partnerskapsmodellen, er de som i stor grad benytter seg av disse kategoriene for tilbakemeldinger.

6.5.2 Ferdigstillelse

På et vis kan man kanskje si at ferdigstillelse er det mest selvfølgelige målet for veiledning av en masteroppgave. Studiet er normert med en tidsramme, og det forventes fra institusjonens side at det foreligger et resultat når den normerte tiden har gått. Det er likevel interessant at veilederne så tydelig framhever dette som et mål med veiledningen, noe det kan være flere årsaker til. Det å nå oppsatte mål er for de aller fleste av oss en god følelse. Den rollen veilederen har, som kan sammenlignes med Vygotskys begrep 'den kompetente andre', kan være avgjørende for at målet skal nås. Det er derfor grunn til å tro at veilederne vil gjøre det de kan for å hjelpe studenten til å nå sine mål. Men det finnes også andre forkaringer. Det er ikke bare studiets tidsramme som er normert. Som jeg beskrev i kapittel 4, er også veiledningsressursen en forholdsvis fast ramme som det ikke er anledning til å gå utover, uten å bruke av egen fritid. En årsak kan derfor være at veilederne velger strategier som gjør at studenten fullfører, slik at et forlenget veiledningsforhold ikke setter dem selv i en vanskelig situasjon med tanke på å gå utover sin egen tidsressurs. Det er også nærliggende å tenke seg at det fokuset som har vært på "gjennomstrømming" i høyere utdanning etter at kvalitetsreformen trådte i kraft, også kan ha noe å si. Enkelte steder får de ulike instituttene tildelt midler etter antall studenter som uteksamineres på normert tid. I og med at tildeling av midler påvirker veiledernes arbeidssituasjon, er det grunn til å tro at de i alle fall indirekte påvirkes av dette. På Instituttet leverer bare halvparten av studentene masteroppgaven innenfor den normerte tiden.

Begrunnelsene for at ferdigstillelse er et mål, er interessant, men ikke et vesentlig punkt i denne analysen. Det som derimot er sentralt, er *hvordan* veilederne kan nå dette målet? Hvilke virkemidler er hensiktsmessige å bruke? Selv om veiledningstilbudet på Instituttet

er firedelt, jeg vil konsentrere meg om det som har vært denne oppgavens hovedfokus, nemlig de skriftlige tilbakemeldingene.

”Tydelig” og ”konstruktiv” er ord som går igjen når veilederne beskriver sine egne veiledningspraksiser. Forskning viser at ”konstruktiv kritikk” i veiledningen ofte blir verdsatt av studentene (Lauvås og Handal 1998). Mitt skriftlige materialet inneholder mange tilbakemeldinger som kan være med på å klargjøre det uklare, framheve det gode og gi retning til uferdig arbeid. Disse tilbakemeldingene tilhører flere kategorier. Kategoriene *sammenfatting, rådgiving, oppklarende spørsmål, vurdering og bearbeiding av teksten* er kategorier som etter mitt syn er egnet til å oppnå målet om ferdigstillelse. Det som gjør disse kategoriene spesielt egnet er at de på ulike måter kan fremme slik konstruktiv kritikk og har fokuset på teksten som resultat.

Dysthe skriver at partnerskapsmodellen og undervisningsmodellen kan sees på som konkurrerende veiledningsparadigmer. Hun skriver også at partnerskapsmodellen har røtter i dialogisme, mens undervisningsmodellen har sine røtter i monologisme (Dysthe 2006:240). For Bakhtin er monologen en autoritativ ytring, som ikke gir rom for tvil, spørsmål og motforestillinger, og ikke åpner for motsigelser (Igland og Dysthe 2001:116). Meninger blir derimot dannet i møtet mellom mennesker som samhandler i bestemte kontekster. Kunnskap er resultat av dialog og det gjensidige forholdet mellom den som leser og den som skriver, eller den som snakker og den som lytter (Nystrand 1997).

Alle veilederne har tydelig gitt uttrykk for at de ønsker at deres skriftlige tilbakemeldinger skal leses som grunnlag for diskusjon framfor som rettelser.²² Dette kan indikere at veilederne er preget av det Nystrand (1997) kaller for dialogisk epistemologi (Nystrand m fl 1997 i Igland & Dysthe 2001:120). I praksis viser det seg likevel at noe av det som gjør disse tre veiledningspraksisene ulik er bruken av de kategoriene som kan oppleves som instruerende og altså monologiske. Disse tilbakemeldingene er oftest

²² Kari svarer tydeligst med svaralternativ 4 på at hun ønsker at hennes tilbakemeldinger skal leses som grunnlag for diskusjon. Åse og Pål har krysset av på svaralternativ 3 på dette spørsmålet.

representert i kategorien *bearbeiding av teksten*, og særlig gjennom underkategoriene *instruks, rettelser, overskriving og sletting*. Bruken av disse kategoriene kan tolkes som om epistemologien er preget av objektivismens syn på kunnskap som noe gitt (ibid). Det er med andre ord ikke alltid en like sterk sammenheng mellom det jeg tolker som et ønske om å ha en dialogisk tilnærming og den faktiske praksisen.

Kvale (1999) peker på et viktig poeng når han sier at det er sammenheng mellom hvilken veiledningsmodell en veileder velger og hvilket syn veilederen har på hvordan kunnskap blir formidlet. Både lærlingmodellen og partnerskapsmodellen bygger på en dialogisk epistemologi, mens undervisningsmodellen knyttes til monologisk epistemologi (Dysthe 2006). Selv om lærlingmodellen og partnerskapsmodellen tar utgangspunkt i det samme perspektivet, vektlegger lærlingmodellen i større grad fokus på teksten som subjekt, og kan av den grunn framstå som en effektiv modell med tanke på ferdigstillelse.

6.6 Rådgiving eller veiledning

Dysthe et. al (2000) skiller mellom rådgiving og veiledning. ”Det første innebærer å bidra til at studenten oppnår et godt resultat på en effektiv måte, mens det andre innebærer å hjelpe studenten til å vinne innsikt og erkjennelse” (ibid:167). Det kan virke som om veilederne i min studie har både rådgiving og veiledning som mål. Å ha ferdigstillelse som mål kan, som jeg har nevnt ovenfor, kan dreie seg om at man ønsker å oppnå et godt resultat på en effektiv måte. For å nå dette målet kan det være både effektivt og rasjonelt å benytte seg av tilbakemeldingskategorier som er konkrete, tydelige og konstruktive. Slike tilbakemeldinger kan være effektive i skriftlig form, men kan også kommuniseres i muntlig samtale. *Rådgiving, bearbeiding av teksten og oppklarende spørsmål* er kategorier som kan tjene en slik hensikt. Disse kategoriene er det naturlige å tenke seg i forbindelse med undervisningsmodellen, og en monologisk organisert veiledning.

Forståelse derimot er et mål som oppnås best gjennom en dialogisk organisert veiledning preget av diskurs og dialog som paradigme. Det er vanskelig å se for seg at dette målet

blir nådd i en veiledningsrelasjon som kun er preget av undervisningsmodellen og det monologiske paradigmet vektlegging av den lærerstyrte samtalen framfor diskusjon. I denne sammenhengen tenker jeg at partnerskapsmodellen Dysthe (2006) beskriver har en fordel framfor lærlingmodellen siden den i sterk grad er preget av tanken om symmetri og dialog. Dette er faktorer jeg ser som grunnleggende for utvikling av studentens forståelse. Selv om skriftlige tilbakemeldinger kan bidra til studentens forståelse, tror jeg dette målet best nås i en kombinasjon av skriftlig og muntlig tilbakemelding.

7. Konklusjon

Innledningsvis i denne oppgaven stilte jeg spørsmålene: Hvilke typer skriftlige tilbakemeldinger gir veiledere på masteroppgavearbeid, og hva er veiledernes intensjoner med denne delen av veiledningen? Her vil jeg forsøke å svare på disse spørsmålene på bakgrunn av funnene fra min undersøkelse.

Gjennom en abduktiv prosess har jeg analysert tre veileders skriftlige tilbakemeldinger på tre studenttekster. Jeg har identifisert 7 kategorier for skriftlige tilbakemeldinger. Disse er 1. sammenfatting, 2. vurdering, 3. rådgiving (undervisning og informasjon), 4. invitasjon til refleksjon, 5. metakommunikasjon, 6. oppklarende spørsmål, 7. bearbeiding av teksten (instruks, sletting, overskriving, redigering, retting og forslag til ny tekst). Disse kategoriene har jeg forankret i kriterier og beskrevet med eksempler fra mitt empiriske materiale. I løpet av denne prosessen har jeg valgt å ”fjerne” *motivering* som egen kategori. Dette skyldes at *motivering* den kategorien av skriftlige tilbakemeldinger det var vanskeligst å finne entydige eksempler på i mitt materiale, og at det er den kategorien det er vanskeligst å definere presist.

Et av de tydeligste fellestrekkene mellom veilederne når det gjelder de skriftlige tilbakemeldingene, er vektleggingen av kategorien *invitasjon til refleksjon*. Dette er en kategori veilederne bruker i sine skriftlige tilbakemeldinger. De sier også at de reflekterer sammen med studenten i veiledningssamtalene. Dessuten kommer det fram at alle veilederne er opptatt av å metakommunisere og at metakommunikasjon dermed ikke er et taust tema i disse relasjonene. Dette er skiller seg ut fra tidligere forskning om metakommunikasjon i veiledningssammenheng, der metakommunikasjon blir beskrevet som et ”taust tema” (Lauvås og Handal 1998, Samara 2006).

Videre er den grunnleggende intensjonen med *hele* veiledningen på mastergradsarbeidet, eller hovedmålene med veiledningen, relativt likt formulert. Disse intensjonene har jeg

oppsummert med begrepene *forståelse og ferdigstilling*. Dette henger etter mitt syn sammen med veiledernes intensjoner med sine *skriftlige* tilbakemeldinger. Veilederne i denne studien formidler at de er opptatt av å være støttende og å hjelpe studenten med å komme seg gjennom den prosessen det er å skrive en masteroppgave med et så godt resultat som mulig. Videre er veilederne oppatte av at studentene skal oppnå forståelse, både for det de skriver om og for skriveprosessen de er en del av.

Det er også forskjeller mellom veilederne. For det første er det forskjeller når det gjelder hvilke kategorier av skriftlige tilbakemeldinger veilederne bruker. Disse forskjellene kan være uttrykk både for veiledernes ulike intensjoner med sine skriftlige kommentarer og for synet på sin rolle som veileder. Det kan også se ut som om veilederne velger å bruke ulike typer tilbakemeldinger avhengig av hvor langt i prosessen teksten er kommet. I så måte er tekstene eksempler på tilbakemeldingspraksiser på ulike tekstnivåer. Alle de tre veilederne som har bidratt i denne studien, velger kategorier for skriftlige tilbakemeldinger som i stor grad er i samsvar med sine intensjoner med denne delen av veiledningen.

Det kan virke som om det er en sammenheng mellom veiledernes intensjon med de skriftlige tilbakemeldingene og i hvilken grad veilederrelasjonen er preget av det som Dysthe (2006) beskriver som partnerskapsmodellen. Det betyr blant annet at den veilederen som i størst grad bruker kategorier som griper direkte inn i studentens tekst, slik som *bearbeiding av teksten* (med underkategorier), er den veilederen som i følge spørreundersøkelsen har en veiledningsrelasjon som i liten grad er preget av partnerskapsmodellen. Tilsvarende er den veilederen som i følge resultatene fra spørreundersøkelsen i stor grad er preget av partnerskapsmodellen, den veilederen som i størst grad bruker kategorier for skriftlige tilbakemeldinger som er i tråd med et dialogisk syn på læring. Dette funnet er ikke overraskende, men må imidlertid tolkes med forsiktighet fordi muligheten for å generalisere er liten.

Ulikhetene kommer tydeligst fram i min undersøkelse av veiledernes skriftlige tilbakemeldinger. Det kan med andre ord virke som om formålet med veiledningsløpet,

det som særlig kommer til uttrykk i intervjumaterialet, er relativt likt, mens veiledernes bruk av og syn på skriftlige tilbakemeldinger som virkemiddel, eller framgangsmåten for å nå målet, er ulikt.

Denne studien har tatt utgangspunkt i veiledernes skriftlige tilbakemeldinger og deres intensjoner med disse. Ved å identifisere og kategorisere ulike typer av skriftlige tilbakemeldinger har jeg ønsket å sette søkelyset på veilederes tilbaksmeldingspraksis. Jeg kan ikke ut fra denne studien si noe om tilbakemeldingenes funksjon, siden jeg ikke har studert hvordan studenten opplever disse tilbakemeldingene. Skriftlige tilbakemeldinger, som gis til studenttekster, leses vanligvis bare av studenten selv, men for studenten er det viktig at det framgår av tilbakemeldingene hva som ligger bak. I en større studie ville det vært svært interessant å intervjuer både veilederne og studenten for å se om det er sammenheng mellom hvordan tilbakemeldingen er ment og hvordan den leses. Det ville også vært interessant å se nærmere på hvilken rolle de skriftlige tilbakemeldingene har i veiledningssamtalen.

Et annet tema som denne oppgaven bare så vidt berører, er spørsmålet om tidspunktet for når tilbakemeldingene er skrevet. De tekstene jeg har studert har elektroniske kommentarer, og hver av disse inneholder opplysninger om når kommentaren er skrevet. Det er overraskende mange av disse kommentarene som er skrevet enten tidlig på morgenen, eller sent på kvelden. Det som er interessant er at så få av tilbakemeldingene er skrevet i løpet av ”normal arbeidstid”. Hva betyr dette? Er det et uttrykk for stort arbeidspress, eller for en nedprioritering av denne formen for veiledning? Dette kunne vært utgangspunkt for en studie av veiledernes arbeidsvaner i forhold til denne delen av veilederjobben.

Referanser

Alvesson, Mats & Kaj Skjölberg (1994): *Tolkning och reflection. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

Andersen, Svein S (1997): *Case-studier og generalisering. Forskningsstrategi og design*. Bergen: Fagbokforlaget

Aukrust, Vibeke Grøver (2001): *Klasseromssamtaler, deltakerstrukturer og læring I: Dysthe, Olga (red): Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag

Børtnes, Jostein (2001): Bakhtin, dialogen og den andre. I: Dysthe, Olga (red): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag

Dale, Erling L. (1999): *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Dalen, Monica (2004): *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dahl, Ottar (1986): *Problemer i historiens teori*. Oslo: Universitetsforlaget

Dysthe, Olga (1998): Mikahil Bakhtin – ei dialogisk tilnærming til mennesket, språket og litteraturen. I: *Impuls*. Nr 1

Dysthe, Olga, Frøydis Hertzberg & Torlaug Løkensgard Hoel (2000): *Skrive for å lære*. Oslo: Abstrakt forlag

Dysthe, Olga (2001a): Om sammenhengen mellom dialog, samspel og læring I: Dysthe, Olga (red): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag

- Dysthe, Olga (2001b): Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring I: Dysthe, Olga (red): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag
- Dysthe, Olga (2001c): Dialogperspektiv på elektroniske diskusjonar. I: Dysthe, Olga (red): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag
- Dysthe, Olga & Mari-Ann Igland (2001): Vygotsky og sosiokulturell teori. I: Dysthe, Olga (red): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag
- Dysthe, Olga (2006): Rettleiaren som lærar, partner eller meister? I: Dysthe, Olga & Akylina Samara (red): *Forskningsveiledning på master- og doktorgradsnivå*. Oslo: Abstrakt forlag
- Eriksen, Thomas Hylland (2001): Identitet I: Eriksen, Thomas Hylland (red): *Flerkulturell forståelse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Erstad, Ola (2005): *Digital kompetanse i skolen. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Flyum, Karl Henrik (2006): *Skriveverksted for masterstudenter ved PFI*, Universitetet i Oslo www.skrivekurs.uio.no (18.05.07 kl. 15.13)
- Fossøy, Ingrid (2006): *Basisgruppeaktivitetens intersubjektive rom. Ein teoretisk og empirisk studie av rettleiarrolla og den situerte, kommunikative praksis i ein problembasert læringskontekst*. Universitetet i Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultetet
- Halland, Geir O (2005): *Læreren som leder: perspektiver og praksis for kontaktlærer og faglærer*. Bergen: Fagbokforlaget

- Handal, Gunnar & Per Lauvås (2006): *Forskningsveilederen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Harboe, Thomas (2000): *De studerendes forventninger til specialvejledning – en spørgekemaundersøgelse*. Københavns Universitet, Det Samfundsvitenskabelige Fakultet: Pedagogisk Center - Samfundsvidenskab
- Hoel, Torlaug Løkenstgard (2000): *Skrive og samtale: responsgrupper som læringsfellesskap*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Hoel, Torlaug Løkenstgard & Ove Kr. Haugaløkka: Responsgrupper som læringsressurs i arbeidet med mapper. I: Dysthe, Olga og Knut Steinar Engelsen (red) (2003): *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaring*. Oslo: Abstrakt forlag
- Iglund, Mari-Ann & Olga Dysthe (2001): Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori. I: Dysthe, Olga (red): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag
- Ivanic, Roz, Romy Clark & Rachel Rimmershaw (2000): What Am I Supposed to Make of This? The Messages Conveyed to Students by Tutor's Written Comments. I: Lea, Mary S & Barry Stierer (red): *Student Writing in Higher Education. New contextst* Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University
- Kalleberg, Ragnvald: Forskningsoppleggets og samfunnsdialogens dobbeltdialog I: Holter, Harriet & Ragnvald Kalleberg (red) (1996): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* Oslo: Universitetsforlaget
- Kjeldsen, Jens E (2006): Tilbakemelding på tekst. I: Dysthe, Olga & Samara, Akyline (red): *Forskningsveiledning på master- og doktorgradsnivå*. Oslo: Abstrakt forlag

- Kvale, Steinar (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag
- Kvernbekk, T. (2002): Vitenskapsteoretiske perspektiver. I: Lund, Thorleif (red):
Innføring i forskningsmetodologi. Oslo: Unipub forlag
- Kvernbekk, Tone (2005): *Pedagogiske teoridannelser. Insidier, teoriformer og praksis*.
Bergen: Fagboklaget
- Lave, Jane & Etienne Wenger (1991): *Situated Learning: Legitimate Periphera
Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, Jane & Etienne Wenger (2003): *Situert Læring og andre tekster*. København: Hans
Reitzels Forlag.
- Lauvås, Per & Gunnar Handal (1998): *Hovedfagsveiledning ved Universitetet i Oslo
Rapport fra prosjektet "Vitenskapelig veiledning"*. Rapport nr 1. Universitetet i
Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt
- Lauvås, Per & Gunnar Handal (2000): *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: J. W
Cappelens Forlag AS
- Leiulfsrud, Håkon & Bjørn Hvinden (1996): Analyser av kvalitative data: Fiksérbilde
eller puslespill. I: Holter, Harriet & Ragnvald Kalleberg (red): *Kvalitative
metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lindén, Jikta (1998): *Handledning av doktorander*. Nora: Nya Doxa
- Ludvigsen, Sten R & Torlaug Løkensgard Hoel, (2002): *Et utdanningssystem i endring.
IKT og læring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

- Nielsen, Klaus & Steinar Kvale (1999): *Mesterlære – læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Ottesen, Eli & Terje Aaserud Mappevurdering i utdannelsesledelse I: Dysthe, Olga & Knut Steinar Engelsen (red) (2003): *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaring*. Oslo: Abstrakt forlag
- Ragin, Charles C (1994): *Constructing social research*. Thousand Oaks, California: Sage Publication.
- Rienecker, Lotte (1996): Feedback i grupper. Erfaringer og råd. 2. utgave. I: Formidlingscentrets skrifter 1/1996
- Rienecker, Lotte & Peter Stray Jørgensen (2000): *Den gode oppgave. Oppgaveskriving på videregående utdannelser*. Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Rienecker, Lotte & Peter Stray Jørgensen (2004): *Formidlingskompetencer*. Københavns Universitet: Akademisk skrivecenter
- Rienecker, Lotte, Thomas Harboe & Peter Stray Jørgensen (2006): *Vejledning. En brugsbog for opgave- og specialvejledere på videregående utdannelser*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur
- Røe, Elin Schønberg (2006): *Nettbasert veiledning – mer enn en kommentar?* Upublisert studiekrav, Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo
- Samara, Akylina (2006): Vanlige problemer i veilederforholdet illustrert gjennom case. I: Dysthe, Olga & Samara, Akylina (red): *Forskningsveiledning på master- og doktorgradsnivå*. Oslo: Abstrakt forlag
- Schön, Donald (1983): *The Reflective Practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Fransisco: Jossey-Bass

- Sommers, Nancy (1980): Revision Strategies of Students Writers and Experienced Adult Writers. *College Composition and Communication* 31, 378-388
- Säljö, Roger (2000): *Lärande i praktiken Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Säljö, Roger, Eva Riesbeck & Jan Wyndhamn Samtal, samarbete och samsyn: En studie av koordination av perspektiv i klassrumskommunikation I: Dysthe, Olga (red) (2001): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag
- Säljö, Roger (2005): *Lärande & kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Falun: Norstedts Akademiska Förlag.
- Stake, Robert (1994): Case Studies. I Denzin, Norman K. and Lincoln, Yvonna S.: *Handbook of Qualitative Research* London: Sage Publications.
- Vygotsky, Lev (1978): *Mind in Society* Cambridge, Ma./London: Harvard University Press
- Vygotsky, Lev (1986): *Thought and Language*. The Massachusetts Institute of Technology.
- Yin, Robert K (1994): *Case study research; Design and Methods* (Second Edition). Thousand Oaks, California: Sage Publication.
- Yin, Robert K (2003): *Case study research; Design and Methods* (Third Edition). Thousand Oaks, California: Sage Publication.
- Wells, Gordon (1999): *Dialogic Inquiry*. Cambridge: University Press

Vedlegg 1

Navn:

Hvordan veileder du?

Les gjennom påstandene og sett en ring rundt det svaralternativet som passer best for din veiledningspraksis.

1. I hvilken grad gir du skriftlige tilbakemeldinger på tekstutkast på mastergradsnivå?

| | | | |
|-------|---|---|--------|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Aldri | | | Alltid |

2. I hvilken grad leverer du kommentarene dine til studenten før veiledningssamtalen?

| | | | |
|-------|---|---|--------|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Aldri | | | Alltid |

3. I hvilken grad retter du formelle språklige feil?

| | | | |
|------------|---|---|-----------|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Liten grad | | | Stor grad |

4. I hvilken grad ”forhandler” du med studentene om hvordan veiledningen skal være?

| | | | |
|------------|---|---|-----------|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Liten grad | | | Stor grad |

5. Hvordan ønsker du at dine tilbakemeldinger skal leses?

| | | | |
|---------------|---|---|----------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Som rettelser | | | Som grunnlag for diskusjon |

6. I hvilken grad er veileder – student relasjonen preget av symmetri?

| | | | |
|------------|---|---|-----------|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Liten grad | | | Stor grad |

7. I hvilken grad er veileder – student relasjonen preget av dialog?

| | | | |
|------------|---|---|-----------|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Liten grad | | | Stor grad |

8. I hvilken grad gir du tilbakemelding på tekster som er relativt uferdige?

| | | | |
|------------|---|---|-----------|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Liten grad | | | Stor grad |

9. I hvilken grad er det du eller studenten som setter dagsorden for veiledningssamtalen?

| | | | |
|----------|---|---|---------|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Veileder | | | Student |

10. Hva tenker du er det viktigste formålet med dine skriftlige tilbakemeldinger?
(Svar med egne ord)

Takk for hjelpen!

Med vennlig hilsen
Elin Schønberg Røe

fam-roe@online.no

Vedlegg 2

Intervjuguide fellesdel

Relasjonen:

1. Har du hatt samtaler med denne studenten før disse tilbakemeldingene?
2. I hvilken grad synes du at du kjenner studenten?
3. Hvordan vil du beskrive denne studenten?
4. Hvordan er tildelingen av veileder foregått? Er det tilfeldig at du veileder denne studenten?

Veilederrollen:

5. Hvordan beskriver du deg selv som veileder? Rolle (lærer, ekspert, kollega e.l)
6. Hva er din viktigste oppgave som veileder på masteroppgavearbeidet?
7. Ser du på deg selv som produkt eller prosessveileder?

Tilbakemeldingene:

8. Hva ønsker du å oppnå med tilbakemeldingene dine?
9. Hva tror du studenten lærer mest av?
10. Er dette en typisk tilbakemelding fra deg?
11. Tilpasser du veiledningen din studentens ambisjonsnivå?

12. Hvordan gjør du det?
13. Kan du beskriv hvordan de skriftlige tilbakemeldingene brukes i forhold til veiledningssamtalen?
14. Hvordan er den muntlige samtalen/tilbakemeldingen eventuelt forskjellig fra den skriftlige?
15. Hvordan forventer du at studenten bruker dine skriftlige kommentarer?
16. Er du eksplisitt ovenfor studenten om dette?
17. Hvordan vet du hva studentene er opptatt av å få tilbakemelding på?
18. Hadde studenten noen konkrete ønsker eller ”bestillinger” om type tilbakemelding på denne teksten?

Ulike kategorier av tilbakemeldinger:

19. Hvilke av disse kategoriene synes du egner seg best som skriftlige tilbakemeldinger på masteroppgavearbeidet?
20. Hvilke kategorier tror du at du bruker hyppigst?
21. Er det kategorier du tenker ikke egner seg i denne sammenheng?
22. Er det noen kategori(er) du savner?

Intervju Pål

Denne delen av intervjuet vil handle om dine kommentarer. Jeg kommer til å spørre direkte for å forsøke å få tak i intensjonen bak kommentarene.

1. Jeg opplever at du har mange kommentarer som kan karakteriseres som metakommentarer. Hvorfor velger du å bruke slike?
2. Hvorfor ønsker du i hovedsak å gi direkte råd i forbindelse med det som handler om struktur på oppgaven?
3. Hvorfor ønsker du å være sparsommelig med råd til fordel for spørsmål?

Intervju Kari

Denne delen av intervjuet vil handle om dine kommentarer. Jeg kommer til å spørre direkte for å forsøke å få tak i intensjonen bak kommentarene.

1. Du skriver til studenten at du har gått detaljert inn i teksten hennes. Hvem tenker du har ansvaret for det endelige produktet?
2. Noen steder går du inn i studentens tekst ved hjelp av delete-funksjonen. I hvilke tilfeller velger du denne løsningen?
3. Hvorfor velger du denne løsningen?

Intervju Åse

Denne delen av intervjuet vil handle om dine kommentarer. Jeg kommer til å spørre direkte for å forsøke å få tak i intensjonen bak kommentarene.

1. Jeg opplever at du gir mange tilbakemeldinger som kan karakteriseres som vurdering. Hvorfor velger du å bruke slike?
2. Du bruker både merknad-funksjonen i Word, og gule overstrykninger skrevet inn i teksten. Er det forskjell på disse kommentarene?

Vedlegg 3

Januar 2007

Hei

Takk for sist og for at du før jul var med på å svare på spørreskjemaet angående dine veiledningsrelasjoner. Jeg er nå i gang med mitt mastergradsprosjekt om skriftlige tilbakemeldinger i veiledningssammenheng. Etter å ha systematisert svarene fra spørreskjemaet, har jeg plukket ut tre respondenter jeg håper å kunne bruke som informanter i det videre arbeidet. Du er en av disse, og jeg håper derfor at jeg kan få se nærmere på dine skriftlige tilbakemeldinger.

I praksis betyr det følgende:

1. Tilgang til tekstmaterialet:

Jeg ønsker tilgang til en studenttekst fra arbeidet med mastergradsoppgaven, som er påført dine skriftlige tilbakemeldinger. Primært ønsker jeg en underveisveiledning på en tekst fra et pågående veiledningsforhold. Sekundært ønsker jeg en lagret tekst fra et avsluttet veiledningsforhold. Tekstene og kommentarene kan både være elektroniske og/eller utskrifter med håndskrevne kommentarer. Det beste er om teksten du har gitt kommentarer på, ikke er studentens endelige tekstutkast, men et utkast underveis i skriveprosessen. Det bør være en sammenhengende tekst med en del kommentarer. Teksten bør være på 4-10 sider. Det er fint om kommentarene dine er typiske for deg.

2. Intervju:

Etter at jeg har arbeidet med teksten, ønsker jeg å gjøre en intervjuavtale med deg. Jeg ser for meg at intervjuet vil finne sted i løpet av første halvdel av mars. Intervjuet vil vare i ca 1 time, og det vil handle om dine skriftlige tilbakemeldinger.

3. Anonymitet

Jeg vil be deg om å avklare med studenten at det er greit at teksten brukes i mitt mastergradsprosjekt. Er veiledningsforholdet avsluttet, er det fint om teksten er anonymisert før jeg får den. Teksten vil kunne bli referert til, men ikke gjengitt i sin helhet i min oppgave. Jeg vil anonymisere de skriftlige tilbakemeldingene jeg skal bruke i min mastergradsoppgave. Dette gjelder også det som kommer fram under intervjuet. Du vil få mulighet til å lese relevante utdrag fra min oppgave for å være trygg på at anonymiteten er ivarettatt. Prosjektet meldes NSD.

Siden min masteroppgave skal leveres på slutten av dette semesteret, ber jeg om en rask tilbakemelding på om du kan tenke deg å være med på dette. Jeg har også behov for informasjon om tekstutkast kan sendes til meg på e-post, eller om du foretrekker at jeg kommer innom og henter disse.

På forhånd takk for hjelpen!

Med vennlig hilsen

Elin Schønberg Røe, Mastergradsstudent, PFI (95199565)